APRENDIZAJE Y SUBJETIVIDAD

N. Filidoro, M. Calza, M. Del Giúdice, M. Graus, M. Greco, M. Guarna, V. Levit, S. Mantegazza, M. Mas, L. Medina, A. Mokaniuk, M. Muscolino, B. Pereyra, C. Serra.

EL JUEGO EN LAS PRÁCTICAS PSICOPEDAGÓGICAS

EDITORIAL ENTREIDEAS

APRENDIZAJE Y SUBJETIVIDAD

N. Filidoro, M. Calza, M. Del Giúdice, M. Graus, M. Greco,
M. Guarna, V. Levit, S. Mantegazza, M. Mas, L. Medina,
A. Mokaniuk, M. Muscolino, B. Pereyra, C. Serra.

EL JUEGO EN LAS PRÁCTICAS PSICOPEDAGÓGICAS

EDITORIAL ENTRE IDEAS

APRENDIZAJE Y SUBJETIVIDAD

N. Filidoro, M. Calza, M. Del Giúdice, M. Graus, M. Greco,
M. Guarna, V. Levit, S. Mantegazza, M. Mas, L. Medina,
A. Mokaniuk, M. Muscolino, B. Pereyra, C. Serra.

EL JUEGO EN LAS PRÁCTICAS PSICOPEDAGÓGICAS

EDITORIAL ENTREIDEAS

APRENDIZAJE Y SUBJETIVIDAD

N. Filidoro, M. Calza, M. Del Giúdice, M. Graus, M. Greco,
M. Guarna, V. Levit, S. Mantegazza, M. Mas, L. Medina,
A. Mokaniuk, M. Muscolino, B. Pereyra, C. Serra.

EL JUEGO EN LAS PRÁCTICAS PSICOPEDAGÓGICAS

EDITORIAL ENTREIDEAS

Índice de contenido

Portadilla

1. Introducción, por Norma Filidoro

2. El juego: un lugar sin riesgo, por Norma Filidoro

2.1. Presentación

2.2. Introducción

2.3. Haciendo eje en el juego

2.4. Haciendo eje en el niño/niña que juega: construcción de observables

2.5. Final sin cierre: problematización y propuesta

Bibliografía

3. Conceptualizaciones acerca del jugar en el diagnóstico psicopedagógico, por Vanesa Levit, Susana Mantegazza, Marcela Mas, Magdalena Muscolino, Bárbara Pereyra y Corina Serra

3.1. ¿Por qué el juego en el diagnóstico psicopedagógico?

3.2. ¿Para qué jugamos en el diagnóstico psicopedagógico?

3.3. A modo de cierre

Bibliografía

4. Construyendo observables: no es lo que "se ve" sino lo que leemos. Recortes de escenas de juegos reglados con niños y niñas, por Andrea Mokaniuk

4.1. Gané yo por trampa: la imposibilidad del juego, por Andrea Mokaniuk

4.2. Malas cartas: del respeto a la regla a la construcción de sentidos, por María Greco

4.3. No quiero casarme: cuando el Juego de la Vida no es juego, por Leonora Medina

4.4. Solo juguemos a este Monopoly: la importancia de leer a qué se juega en cada juego, por Micaela Yael Graus

4.5. Los de la fila de allá: el juego como estrategia para “cambiar de lugar”, por Mercedes Calza

4.6. Te va a pasar algo malo: la construcción de la intervención es a partir de una lectura, por María Guarna

Bibliografía

5. Otros juegos. ¿Jugamos a que yo te hablaba por el chat?, por María Greco y Leonora Me

Bibliografía

6. Juego y psicopedagogía. ¿Y si nos proponemos “formalizar” esta relación?, por Mabel Del Giúdice

6.1. Resumen

6.2. Aportes teóricos de autores influyentes para la psicopedagogía

6.3. Aportes de investigaciones

6.4. Conclusiones preliminares

Bibliografía

Las autoras

El juego en las prácticas psicopedagógicas

Norma Filidoro, Mercedes Calza, Mabel Del Giúdice,

Micaela Graus, María Greco, María Guarna,

Vanesa Levit, Susana Mantegazza, Marcela Mas,

Leonora Medina, Andrea Mokaniuk,

Magdalena Muscolino, Bárbara Pereyra, Corina Serra

El juego en las prácticas psicopedagógicas

Norma Filidoro y otros

ISBN: 978-987-46503-2-0

Primera Edición Editorial Entreideas, enero 2018

Dirección editorial: Marcela Pereira

Diseño de tapa y diagramación: Adriana Llano

Corrección de estilo: Juan Ignacio Calcagno Quijano

© Editorial Entreideas

www.editorialentreideas.com.ar

info@editorialentreideas.com.ar

El juego en las prácticas psicopedagógicas / Norma Filidoro ... [et al.]. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Entreideas, 2018.

Ni

Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-46503-2-0

1. Juegos. I. Filidoro, Norma

CDD 155.4

Digitalización: Proyecto451

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, en castellano o en cualquier otro idioma.

1. Introducción

Norma Filidoro

En la cátedra de Teoría y Técnica del Diagnóstico, carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, comenzamos –hace ya cinco años– a buscar material sobre juego producido en el marco de las prácticas psicopedagógicas. Así fuimos revisando, trabajando y reflexionando sobre los textos cuya lectura compartíamos: tratando de ordenarlos histórica y conceptualmente; intentando todo el tiempo construir nuestra posición a partir de ellos, construyendo acuerdos y ubicando puntos de disenso. En principio nos remitimos a los textos "históricos" que habían sido parte de nuestra formación así como a textos más actuales a los que nos habían remitido trayectos formativos más actuales.

Es necesario subrayar que se trata de un recorte sostenido desde una posición profesional. No intentamos abarcar todos los textos, todas las teorías, todos los autores. En el recorrido fueron, incluso, editándose nuevos textos sobre el tema juego que no incluimos a partir de la decisión de que, en algún momento, debíamos dar por finalizada nuestra producción, aun soportando que el producto fuera imperfecto e inacabado.

Sin embargo, en este recorrido fueron apareciendo otros textos provenientes de otras disciplinas, (también históricos en cuanto a nuestra formación y otros más recientes provenientes de trayectos de formación profesional individuales, de una o algunas), que fuimos integrando a partir de nuestras preguntas: del campo del psicoanálisis, de la filosofía, de la antropología. También encontramos algunas investigaciones realizadas en el campo del psicoanálisis y en el campo educativo, que revisamos críticamente, siempre con eje en nuestro propósito de construir un conocimiento desde la

especificidad que nuestra práctica profesional nos plantea. Una práctica que tiene como eje al sujeto en contexto, al alumno como sujeto situado.

A lo largo de nuestro recorrido nos animó una incomodidad compartida: sabíamos de la fundamental importancia del juego como constitutivo de la infancia pero no llegábamos a poder definir una relación entre ese principio y el proceso de aprendizaje. Las soluciones de jugar para aprender o de aprender jugando, nos incomodaban.

En este tiempo también fuimos escuchando a niñas y niños que se quejaban de los juegos aburridos, que se negaban a jugar a lo que les proponíamos y en cambio nos sugerían "jueguitos" del celular, y que se referían a leer, escribir o hacer matemáticas como "trabajos". Sus decires se fueron enlazando con nuestras ideas y nos dejamos interpelar por sus verdades.

En este trabajo participamos, de diversas maneras, los docentes de la cátedra, las adscriptas y los alumnos y alumnas que cursaron la materia. Cada uno, cada una, aportó su hilo, y así fuimos de las prácticas a las conceptualizaciones y de las conceptualizaciones a las prácticas profesionales; de las preguntas a las afirmaciones y de las afirmaciones a las preguntas; de las certezas a las dudas y de las dudas a las certezas. Y entre acuerdos y disensos, armamos este texto, producto de nuestra ignorancia, que hoy compartimos con ustedes con el apasionado propósito de contribuir a la inclusión educativa de los alumnos y alumnas que crecen y aprenden en nuestras escuelas, las de nuestro país.

Sabemos que el juego es un lugar privilegiado. Pero también que no se trata de jugar a cualquier cosa, de cualquier modo ni en cualquier momento. No nos cerró nunca eso de jugar a la maestra para que los chicos escriban; ni eso de jugar a La Oca para que sumen con los dados, o al Juego de la Vida para que lean las tarjetas. Pudimos salir de esos lugares y transitar otras preguntas: ¿a qué juega y de qué la juega ese niño cuando, supuestamente, estamos jugando a Serpientes y Escaleras? O también, ¿cómo hacer para que la lectura, la escritura, la matemática, hagan juego? Empezamos a separar los juegos (en sus versiones comerciales o consuetudinarias) del juego como lugar constitutivo de la infancia y eso nos permitió formular

nuevas preguntas y nuevas hipótesis. Y de allí, pasar a las intervenciones. Porque el deseo que nos orienta es el de una práctica profesional sin reglas preestablecidas que no es un ingenuo, desteñido y ambiguo "seguir al niño", sino que demanda rigurosidad y una larga preparación.

Aspiramos a que estas páginas, inconclusas pero que después de cinco años de reuniones de cátedra y múltiples "encuentros" en Drive o en Dropbox decidimos compartir, sean una humilde contribución en el camino de producir inteligibilidad a partir de las singularidades que, desde la clínica, nos interpelan. No es un manual de ejercicios lo que nos guía, sino la rigurosidad y la responsabilidad de un trabajo intelectual que como profesionales comprometidos críticamente con las infancias y la educación nos sentimos obligadas a sostener y compartir.

Por último, un reconocimiento al Lic. Fernando Maciel, (1) psicoanalista que participó de los Encuentros de Formación: intervención clínica, conceptualización teórica, fundamentos éticos que tuvieron lugar en CAECE durante los años 2011 a 2013, (2) movilizándonos con articulaciones teóricas que nos introdujeron a la idea de pensar el lugar del juego en relación a la infancia, en relación al aprendizaje escolar y también en relación a lo que en este texto ubicamos como la dimensión lúdica como constitutiva del aprendizaje escolar y el modo en que ello nos señala una dirección respecto de las prácticas psicopedagógicas.

---

1. Maciel, F. (2017): "Reflexiones: el juego como estructura de la infancia", en García, M.F., Lenguaje y estructura. Entramados que se ponen en juego en el aprendizaje, Curso virtual de postgrado, Buenos Aires, Hospital Álvarez.

2. Espacio que fue coordinado por Norma Filidoro junto a Patricia Enright y Liliana Volando.

2. El juego: un lugar sin riesgo

Norma Filidoro

2.1. Presentación

En primer lugar haremos una introducción en la que vamos a abordar la relación entre juego y desarrollo en la infancia. La intención es establecer una trama conceptual mínima a la que retornar cada vez que en las prácticas profesionales se nos presenten preguntas y problemas. Se trata de una matriz necesaria, provisoria y mínima que nos permita armar la posición desde la que miramos, esto es, desde la que construimos observables. Un lugar, entonces, al que retornar para profundizar, re-formular, re-conocer, problematizar, interpelar e interpelarnos.

En el desarrollo del texto vamos a plantear algunos de los temas con los que nos encontramos cotidianamente en nuestras prácticas profesionales referidas a los procesos diagnósticos, entendiendo que se trata del diagnóstico de la situación de aprendizaje escolar en la que un niño o niña, con una condición particular –que no negamos–, se encuentra. Lo que estamos diciendo es que no se trata del diagnóstico de la condición particular de un niño, pero que la incluye. Que no se trata del diagnóstico de una niña sino de una niña contextuada social e históricamente.

En la primera parte, haremos eje en el juego:

El juego como condición de las infancias.

La regla como condición del juego.

La libertad como inherente al juego, como su rasgo de carácter: el sujeto elige jugar y a qué jugar.

En la segunda parte, haremos eje en el niño/a que juega. Trabajaremos en la construcción de observables relativos a las dimensiones que, siendo constitutivas del jugar, se constituyen en y a partir de, el juego. Se trata de dimensiones que no son independientes, que no pueden pensarse una por fuera de la otra:

Subjetiva: la posición del niño en el juego.

Social: el tiempo y los destiempos. La sanción social.

Cognitiva: el sistema del pensamiento puesto en juego.

Concluiremos en un momento de problematización en el que nos referiremos al lugar del juego en las prácticas profesionales que tienen lugar durante los procesos diagnósticos. Entonces haremos referencia a:

El juego como expresión o manifestación del desarrollo.

El diseño de propuestas de juego destinadas a producir desarrollo (en relación al concepto de zona de desarrollo próximo) (Aizencang, 2003).

Finalmente, una propuesta: la posibilidad de introducir la dimensión lúdica en la relación del niño o niña con los contenidos escolares (vinculada con la idea de profanación y desacralización) (Agamben, 2004). Propuesta que no anula ni contradice las dos anteriores sino que las incluye necesariamente.

2.2. Introducción

Vigotsky (1996) nos propone pensar el juego como factor básico del desarrollo, como ámbito para la apropiación y el dominio de los objetos, de los hábitos y de las aptitudes sociales. De esta propuesta nos interesa retener, centralmente, la relación de apropiación y dominio, en tanto implica una actividad. Se trata de una relación con los objetos, hábitos y aptitudes que requiere de un sujeto activo. Podríamos decir entonces que el objeto, el hábito, las aptitudes y conductas sociales quedan subordinados a la actividad de sujeto: quedan subordinados a la significación que el niño o la niña ponen en juego (en su juego). A la vez, vamos a afirmar que solo porque juegan son niños. El juego los instituye en el lugar de la infancia. En este sentido, frente a un niño intentando abrir un celular con su serrucho de carpintero podemos ver un destructor (instituirlo en el lugar de destructor) o enmarcar su hacer en el juego instituyéndolo en el lugar de la infancia.

Para pensar el proceso desde el punto de vista del sujeto, podemos recurrir a Piaget (1982): el juego procede por relajación del esfuerzo adaptativo, se presenta bajo la forma de una extensión de la función de asimilación más allá de los límites de la adaptación actual. Se trata –dice textualmente– de una "asimilación subjetiva" (Piaget, 1982: 139), que es una asimilación lúdica y que es diferente de la asimilación generalizadora que conduce al concepto. En el juego hay asimilación ficticia de un objeto al esquema y ejercicio del esquema sin acomodación actual.

Ahora vamos a hacer foco en la relación entre la asimilación subjetiva y la asimilación generalizadora. Sabemos que toda la conceptualización de Piaget es dialéctica y que puede ser leída desde la complejidad (García, 2000), por lo tanto no puede haber oposición entre la asimilación subjetiva y la asimilación generalizadora. Debemos entenderlas como momentos de un proceso; nunca en disyunción. Esto nos permite entrever una relación

entre el juego y el aprendizaje, que no es ni lineal ni transparente pero… está allí.

Tenemos la fuerza motivadora de un objeto que es ofrecido por un adulto significativo (en general, la madre o el padre) que, ejerciendo la función de postración del mundo, se los dona para que el niño los haga propios. La fuerza motivadora del objeto no radica en su color, ni en su textura ni en su forma; no radica en sus atributos particulares sino en que se trata de un objeto de la cultura que es ofrecido por un otro significativo. En el movimiento de apropiación, asimilación subjetiva, el niño hace propios los motivos: se apropia de los motivos antes que del objeto en sí mismo. El objeto puede no tener ningún valor en sí mismo, el objeto puede no valer nada… a no ser lo que significa. Y lo que significa es, en el caso de los bebés y niños pequeños, lo que significa para el otro. Los niños y las niñas se apropian de esa significación y, en ese mismo acto, la re-significan. Por eso Jerónimo, con apenas dos años, elige los peones, las torres y los alfiles antes que a Ben 10 o los Power Rangers. Es la pasión de su padre frente al tablero lo que da significación a esas piezas de plástico que, en sí mismas, no valen nada… nada más que lo que significan para su papá.

Los padres ofrecen a sus hijos objetos y experiencias que no tienen ninguna utilidad inmediata y que no conducen a un resultado evaluable ni a un aprendizaje concreto sino que tienen que ver con la posibilidad de gozar en el campo de lo simbólico: Qué linda manito; No está… acá está. Sin embargo, sin esta posibilidad de gozar en el campo de lo simbólico, no habría aprendizaje posible, a no ser un aprendizaje automático y mecánico en el que los motivos (significaciones) siempre permanecerán ajenos al sujeto. Porque si los niños y las niñas dominan objetos y experiencias, lo hacen incluyéndolos en una significación propia y singular, una significación que no está anticipada en el otro ni por el otro. Se trata de la relajación de todo esfuerzo adaptativo.

¿Qué ocurriría si el objeto, o la conducta social o el hábito impusieran sus propiedades, su lógica? Cuando la función de asimilación no logra extenderse más allá de los límites de la adaptación actual, el objeto deviene objeto autista y el juego, una reproducción automática de gestos que se

ajustan perfectamente a su objeto, esto es, gestos sin significación. Podemos decir que en ese caso el niño no se ha apropiado del objeto, conducta, hábito sino que, antes bien, el objeto, conducta, hábito se ha apropiado de él. Y entonces la pelota convoca a ser girada, los autos a ser ordenados por color y los muñecos a ser seriados según su tamaño: se trata de niños atrapados en la lógica del objeto.

Es que ni el objeto ni las conductas sociales imponen, per se, ni sus propiedades ni su lógica. Prueba de ello es que las madres se la pasan diciendo cosas tales como: Eso no se come, Eso no se toca. Y las maestras: El lápiz no es para jugar, La silla no es para sacudirse, quedate quieto.

Los niños y las niñas que quedan capturados por la lógica de los objetos, que solo usan los lápices para escribir y solo se llevan a la boca alimentos; los niños y las niñas que quedan capturados por la lógica de las conductas sociales, que se sientan correctamente y no corren, ni hablan en voz alta, no sacuden los lápices ni hacen guerras con las gomas de borrar; los niños y las niñas que quedan capturados por la lógica de los hábitos, que solo comen en el recreo, que no dejan sus camperas tiradas en cualquier lado, esos niños y esas niñas están sobre adaptados. La función de asimilación no logra extenderse más allá de los límites de la adaptación actual. Sus motivos no son suyos, son los motivos y las razones de la lógica del objeto, son los motivos y las razones de la lógica de las habilidades sociales. No hay apropiación ni dominio porque, en cierta forma y en diversas medidas, los objetos y las conductas los dominan.

Vigotsky (1996) nos dice que el juego es un factor básico del desarrollo que facilita la inserción del sujeto en contextos de participación social en tanto implica la sujeción del niño a reglas de comportamiento específicas (Baquero, 1996). Como si en el juego se pusiera en funcionamiento un mecanismo de autocontrol que permitiría, o al menos facilitaría, la renuncia a la satisfacción de los impulsos, podríamos decir, a la satisfacción pulsional: es lo que vemos en las escenas cotidianas de niñas y niños jugando a cocinar, a pintar paredes, arreglar canillas o barrer el piso junto a los adultos que realizan esas tareas seriamente.

Quienes trabajamos con niños y niñas hemos “padecido” a maestras gritonas y maltratadoras que nos gritan y dejan en penitencia; hemos lidiado con alumnos que jamás hacen nada bien y, además, se burlan de su maestra. Hemos chocado una y otra vez con la negativa de los niños y las niñas a restar para dar un vuelto mientras jugábamos al vendedor; con el rechazo rotundo a escribir para hacer una receta cuando jugábamos al doctor; con el abandono de un juego en cuanto “hay que leer” las reglas. Estas negativas y rechazos se sostienen siempre en unos argumentos semejantes del tipo: No hace falta… es de jugando; No importa… hacíamos que ya lo había escrito; No… juguemos de cualquier manera… no hace falta leer.

Entonces, no parece tan seguro que los niños y las niñas realicen en el juego un ejercicio de autocontrol que los prepara para la vida. Más bien podríamos afirmar, reformulando la hipótesis, que el juego es una forma socialmente aceptada de realización (que no es lo mismo que cumplimiento) de la pulsión. Claro que para eso, para transgredir una regla social, el niño debe conocerla, ponerla a jugar en un espacio-tiempo en el que no corre riesgos, ni él ni nadie.

Cuando Tomás, de cuatro años, saliendo del hospital en el que acaba de nacer su hermano, propone ¿Dale que hacíamos que mi hermanito lloraba y lo tirábamos a la calle?, da cuenta de reconocer lo inaceptable de una propuesta que solo es posible anticipando a ella el dale que hacíamos, que introduce la escena de juego, que anula todo y cualquier riesgo, tanto para sí como para el inoportuno hermano.

El tema es aquí la respuesta del adulto: si el adulto puede consentir el juego o no; si el adulto es capaz de sostener el juego y sonreír o se horroriza convirtiéndolo en un ser cruel y violento.

Volviendo a Vigostky (1996), podríamos pensar que no habla del mismo juego. Juega Tomás bamboleando el moisés con el oso adentro. Se trata más bien de un juego regulado de manera más o menos manifiesta por la cultura. No parece estar hablando tanto del juego como una actividad vital, espontánea y cotidiana de los niños y las niñas sino del juego como una actividad deliberadamente propuesta y controlada por adultos.

Cuando Vigotsky (1996) dice que el niño se somete a las reglas culturales que regulan la situación lúdica no se refiere a las reglas del juego sino que hace referencia a las reglas que regulan las relaciones sociales que se juegan en el jugar de los niños y las niñas. Sin embargo, no es tan claro que los chicos, en el juego, traten de atenerse a unas reglas socialmente elaboradas. En el ejemplo, Tomás no se atiene en absoluto a las reglas sociales del amor filial. Sin embargo, al "transgredirlas de jugando" nos está mostrando que las conoce muy bien. Se trata de una trasgresión que no entraña riesgos: en todo caso, el riesgo advendría si el adulto no sancionara su acción como juego. El riesgo para el niño consiste en que el adulto tome su juego… en serio.

Vigotsky (1996) afirma que el juego prepara para la vida adulta. De esta manera, introduce en lo lúdico un finalismo que es congruente con la idea de juego como una actividad deliberadamente propuesta por el adulto, entonces sí, con una finalidad.

En esta introducción queremos prestar especial atención a los juegos de reglas que implican relaciones sociales interindividuales. La regla implica una regularidad impuesta por el grupo y demanda cierto ánimo de cooperación. El juego de reglas exige tener en cuenta al otro par, es siempre con otros, y las reglas lo que regulan son las relaciones entre los jugadores más que las relaciones con los objetos. A la vez, en el juego de reglas los chicos y las chicas deben resolver problemas más o menos novedosos que demandarán un trabajo intelectual: inferencias, generalizaciones, establecimiento de relaciones, comparaciones, abstracciones. Se hace necesario, además, acudir a conocimientos que no son provistos por el juego mismo: conocimientos sobre el mundo, conocimientos matemáticos, conocimientos relativos a la lengua escrita que muchas veces deben re-elaborarse o ensancharse o corregirse para poder sostener y sostenerse en la escena de juego. Podríamos entonces proponer la hipótesis de que el juego en general, pero el juego de reglas en particular, es un lugar en el que no solo se ponen en juego conocimientos sino que también se construyen.

En las prácticas psicopedagógicas se incluye el juego con el supuesto de que aquello que se construye en la situación lúdica será luego generalizado

a otros contextos sociales de participación, por ejemplo, la escuela. Sin embargo, tendríamos que establecer –aunque más no fuera provisoriamente– bajo qué condiciones el juego provoca o provee esta posibilidad, que no es automática ni reviste carácter de necesidad.

En este sentido, el trabajo con los docentes nos interpela y nos impone la necesidad de un trabajo. Los docentes nos dicen cosas tales como: Lo tiene que mostrar en la escuela; Uno a uno es una cosa… En el grupo es otra; Yo tengo que poder evaluarlo. Acá no jugamos a la oca; Lo que pasa es que no está escolarizado.

En principio afirmamos que, en relación al proceso diagnóstico, se hace necesario atender a las diferencias que emergen entre aquello que los niños y las niñas producen en un contexto lúdico diseñado especialmente y lo que producen en tanto alumnos y alumnas en el contexto del aula. Esta diferenciación es crucial para pensar las prácticas y orientar las intervenciones no solo respecto de los chicos y las chicas sino también respecto de la escuela y los docentes.

2.3. Haciendo eje en el juego

2.3.1. El juego como condición de las infancias

¿Qué es un juego y qué no lo es? ¿Cómo sabemos cuándo un niño/a está jugando? Ubicar, reconocer, identificar una actividad como juego, es un problema central. Como podrá verse en las imágenes que siguen, no es la acción en sí misma la que define el juego sino el contexto, una de cuyas dimensiones la constituye la mirada y posición del adulto, o mejor, la posición desde la que el adulto mira al niño/a constituyéndolo o no en posición de jugador, o sea, en alguna infancia posible.

Quiere decir que para responder a la pregunta acerca de qué es jugar, tanto como para definir si un niño está jugando o no, debemos mirar (construir observables) no solo sobre la producción del niño/a sino también sobre, por ejemplo, lo que los padres y los docentes dicen de ellos/as. La mirada de los adultos, padres y docentes, es, por tanto, tan fundamental como la producción del niño.

No es obvio cuándo un niño está jugando y cuándo no. No es evidente que una situación sea juego o no. Y eso porque es el adulto el que ubica al niño en el lugar de jugador haciendo posible la infancia.

Todos hemos escuchado alguna vez la siguiente frase que un adulto le dirige a otro adulto: Dejalo… ¿no ves que está jugando? Lo que ocurre es que el hecho de que un niño/a juegue no es algo que se vea. Se trata de la mirada, no de la visión. Por eso es que entre los padres se dan estos diálogos.

–Dejalos… ¿no ves que están jugando?

–Eso no es un juego…

–Pero sí… Se están riendo... Ellos juegan así.

Una mañana, mientras esperaba para cruzar una calle, un niñito que junto a un adulto limpiaba vidrios a los autos que se detenían por el semáforo se me acercó y me pidió una moneda. Lo primera idea que se cruza cada vez que veo niños/as por la calle trabajando es por qué no están en la escuela. Fue, quizás por eso, que le hice una pregunta tonta: ¿Qué estás haciendo vos acá? La respuesta me sorprendió: Juego a que estoy limpiando los autos con mi hermano y mientras, pido monedas… ¿me vas a dar o no?

La diferencia entre un pequeño que juega a limpiar vidrios y un pequeño que limpia vidrios es que uno habita el tiempo como niño, mientras que el otro ha quedado excluido del lugar de infancia. Porque el juego hace al niño.

La posibilidad de jugar la instituye el adulto, con su mirada, con su posición. Y ello desde la primera infancia o aún antes de que el niño/a nazca. La escuela le da una nueva chance (la posibilidad de una diferencia) y/o resignifica la mirada de los padres o quienes tienen a cargo la función.

Esta afirmación nos permite escuchar a los padres, a los docentes y también pensar las intervenciones clínicas. En definitiva, construir los observables que sustentan las intervenciones, con el niño, con la familia, con los docentes y con la escuela.

Las madres

- A Demi le encanta jugar a la pelota. Ya jugaba en la panza… Daba unos patadones tremendos.

- Esto no es de ahora. Pedro siempre fue agresivo. Ahora empeoró por el jardín… pero ya en la panza me daba unas patadas que yo decía "Este chico enloqueció… ¿qué le pasa?".

- Mateo te seduce. Seduce a todos. Él vive jugando. De bebé, no tomaba la teta por jugar… se quedaaaaba ahí con la teta… hacía que chupaba…

- Lo único que a ella le interesa es jugar. Nació así. De bebé me daba mucho trabajo para darle de tomar la teta. Jugaba… se ponía a jugar y no tomaba. Maru nació caprichosa.

Desde los primerísimos tiempos, autorizar el juego es hacer un niño. En el decir de una mamá acerca de su bebé podemos leer a un adulto que instala a su hijo o su hija el lugar de jugador o jugadora o en el lugar de desatento, caprichosa, oposicionista.

Los padres

- Lo de distraído no es nada nuevo. Ya de bebé tomaba un poco de teta y chau… se olvidaba de seguir tomando. Lo veías y te dabas cuenta que estaba en cualquiera. A ella [la madre] le hacía la vida imposible.

- No es que a mí me moleste que juegue. Pero no siempre. Él se sienta en la mesa y dice "Dale que era un restaurante" y si lo dejás te tiene así toda la comida. O le decís "Andá a bañarte" y te contesta "¿Hacíamos que iba a natación?". No se puede estar así todo el tiempo.

Las acciones relativas a la crianza están enlazadas necesariamente al juego. De las lecturas que un padre haga de la producción de un hijo resultarán, necesariamente, consecuencias para su desarrollo.

Los docentes

- Está todo el tiempo con el lapicito, con la regla, con cualquier cosa que cae en sus manos. No para de molestar.

- Juani juega mucho. Le cuesta abandonar un juego para ponerse a trabajar.

El 25 de mayo tocó una banda

Felipe, de 2° grado, escribió un texto que hizo enojar mucho a su maestro, quien extendiéndome el cuaderno dice enfáticamente: ¡Lee! ¡Fijate! ¡Vas a ver! ¡No entiende las consignas!

La consigna decía: Escribí una historia sobre el 25 de Mayo. Ante semejante propuesta, Felipe escribe:

El 25 de Mayo hubo un acto y tocó una banda.

Uno tocaba la guitarra y estaba de farra.

Otro tocaba el tambor y tenía calor.

Uno que parecía un cuerpo espín [sic] tocaba el violín.

Otra tocaba la flauta pero quería ser astronauta.

Y se murieron y se fueron a tocar al cielo pero yo no lo creo.

Fin.

Me reí mucho. El maestro no. A veces los maestros no saben que en la escuela también puede haber lugar para el goce. Que también puede haber lugar para el juego. Que de vez en cuando, puede ser saludable permitir a los niños la profanación de los objetos sagrados, a saber, la matemática, la lectura y la escritura. Porque eso es jugar y el juego es esencial a la escuela y no accesorio ni contingente.

Los profesionales

En estas frases de padres, madres y docentes, podemos ver cómo cada uno de ellos sanciona o no la posibilidad de jugar de un niño/a tanto como la valoración de los adultos acerca del juego y el jugar. Y eso nos interesa porque el juego, como lugar sin riesgos, le permite a los chicos y las chicas el despliegue de posibilidades, la creación, el ensayo, la puesta a prueba, la confrontación con los obstáculos, en encuentro con los errores, y todo ello sin que "pase nada", sin riesgo alguno porque, claro, es de jugando. Consideramos que esta posibilidad es central en el proceso de aprendizaje en general, pero en particular para los niños que encuentran problemas en el proceso de construcción y apropiación de los contenidos escolares.

Es por ello que nos proponemos reflexionar acerca del lugar del juego en las prácticas profesionales. Sancionar como juego o no, reconocer una acción, una palabra, un movimiento como juego o no, tiene que ver con nuestra propia intervención, tiene que ver con cómo nos ubicamos frente al niño/a, tiene que ver con nuestra mirada y, por lo tanto, con nuestras conceptualizaciones y con la posición profesional. En la clínica, el espacio de juego no está dado, es una construcción. El juego no es natural ni espontáneo ni viene inscripto en los genes: es de orden simbólico y requiere de un trabajo de construcción. No es sin la presencia de un adulto portador, justamente, del orden simbólico.

Vamos a pensar en el proceso diagnóstico. En principio diremos que no se trata de constatar por sí o por no, juega/no juega, sino de establecer:

- bajo qué condiciones el niño/a puede jugar;

- qué condiciones se le ofrecen en la familia, en la escuela y también en el espacio de la consulta, para que pueda jugar.

Porque no estamos pensando el juego como medio, como técnica, como instrumento, como facilitador para… Estamos pensando el juego como una función central en el proceso de constitución subjetiva; como necesario en

la constitución de un sujeto. Estamos pensando el juego como lugar de las infancias. Como dice Fukelman (2011), “el juego es una máquina de producir desarrollo”. Las condiciones para el juego son, entonces, las condiciones para ser niño/niña, las condiciones para habitar alguna forma de infancia posible. Los obstáculos, topes, imposibilidades relativos al juego guardan una relación necesaria con las dificultades en la constitución del aparato psíquico.

Resumiendo:

- En el proceso de diagnóstico psicopedagógico incluimos observables relativos al juego en tanto el juego guarda una relación necesaria con la constitución psíquica a la que consideramos una dimensión central del proceso de aprendizaje escolar.

- Esos observables no se limitan a la constatación de si el niño/a juega o no, sino que se extienden a las condiciones históricas familiares y a las condiciones escolares actuales, es decir, a la presencia del otro portador/donador del orden simbólico.

- Esos observables nos proveen elementos para pensar la intervención con el niño/a, con la familia y con la escuela, de manera de promover el juego, que es lo mismo que promover una infancia posible.

- El juego, como lugar sin riesgos, sin consecuencias para el sujeto, como lugar desentendido de la utilidad y de los resultados mensurables y evaluables, constituye un territorio privilegiado para la creación de novedades y para la apropiación de significaciones, o sea, para el aprendizaje. Es por eso que, en psicopedagogía, muchas veces jugamos.

Por último, pero todavía en relación a la posición del adulto, queremos compartir con ustedes algunas reflexiones a partir de una publicidad de jugos Arcor, (1) en la que se ve al protagonista, un niño de ocho o nueve

años, con adultos en diferentes posiciones que hacen posible o no que un niño juegue: en el caso de la abuela, sencillamente, el adulto está ausente; en el caso del hermano mayor, se trata de un adulto "gozador". Con respecto al padre, la ausencia del padre no se juega físicamente como en el caso de la abuela, el padre está, pero en una posición simétrica, como otro par: no hay adulto y, por tanto, no hay niño… no hay juego posible. Finalmente, la madre: ella sostiene la escena de juego, como adulta, desde el lugar de "perdedora". Podríamos preguntarnos a qué juega la madre. No necesariamente al mismo juego que su hijo. El niño protagonista juega a la Play, ¿y la mamá? Una hipótesis: juega a que juega a la Play. Hay juego porque esa acción no tiene ninguna finalidad inmediata, ninguna utilidad, ninguna practicidad. En términos pragmáticos, allí el pensamiento no tiene consecuencias prácticas, la acción tiene nulo valor de verdad. Podríamos decir que se trata de una acción absolutamente prescindible, innecesaria. Sin embargo, tanto el niño como la madre están disfrutando la experiencia, por diversos motivos y de manera diversas. Y más allá que en la publicidad es la posición de la madre lo que hace que el niño piense en los otros y no deje la jarra vacía, hay una diferencia radical que es la que nos interesa subrayar: en esa escena hay un niño.

2.3.2. La regla como condición del juego

Todo juego tiene reglas: los llamados "juegos reglados" y también los juegos de ficción, de personaje, de dramatización, el juego llamado "simbólico". Pero hay una regla fundamental, necesaria –sin la cual no hay juego– que podríamos expresar así:

- El juego es de jugando.

- *El juego no es de verdad.*

En el juego es dale que vos me matabas y entonces yo me moría pero después me venían los poderes y te sacaba la ametralladora y entonces… Todo eso y mucho más sin que existan riesgos para nadie, ni para nada. Es esta facultad de eliminar todo riesgo que hace del juego un lugar privilegiado para aprender.

Era de jugando… Ahora lo borro

La docente de Mariano, cada lunes les pide a sus alumnos que comenten lo que hicieron en el fin de semana. Después de que algunos, los que quieren, comentan al grupo, todos deben hacer un dibujo y escribir alguna frase que sintetice la actividad del fin de semana.

Un lunes, Mariano le pide a su maestra integradora que se aparte, que lo deje trabajar solo. La MI se sienta en otro lugar de la sala, con otros alumnos, y Mariano dibuja y escribe muy concentrado. Cuando termina, se levanta y va a mostrarle a la docente: en el dibujo se veía claramente a un nene sentado en el inodoro y abajo una frase: En el fin de semana haciendo caca.

La docente se ríe: ¡Mariano! Ja… ja… ja. Y con su mirada y con su risa instituye a Mariano en el lugar de niño salvándolo del lugar de maleducado, insolente, de mala conducta y sin límites. Mariano también se ríe: Era de jugando… Ahora lo borro.

Por supuesto que cada juego tiene sus reglas específicas, sus convenciones, algunas más “institucionales” y otras más “espontáneas”; algunas más regulares y obligatorias y otras más contractuales y momentáneas. Pero esta regla fundamental (es de jugando) abarca desde los juegos de ejercicio, pasando por los juegos simbólicos (de asimilación), de roles (protagónicos), hasta los juegos llamados “de reglas”. Ahora bien, mientras las reglas

locales se modifican en el sentido de la socialización, es decir, son cada vez más explícitas, más compartidas y más consensuadas y negociadas, la regla fundamental (es de jugando) se sostiene siempre idéntica. Y como no es de verdad, en el juego el tiempo es reversible: por eso no tiene consecuencias.

En las viñetas que siguen vamos a tratar de hacer inteligible la afirmación acerca de que para que un niño/a juegue, deben darse ciertas condiciones y que esas condiciones de posibilidad las provee el adulto.

Pero si no hay nada

Rafaela acerca una tacita a su mamá y le dice Omá… fffe (Tomá… café). La mamá toma la tacita que la niña le ofrece, la mira y le responde: Pero si acá no hay nada… No puedo tomar café… No hay café, Rafaela…, utilizando un tono claramente pedagógico.

Muchas veces los adultos hacemos tope al juego. A veces, como en este caso, porque a la mamá le han dicho que con Rafaela, que tiene Síndrome de Down, no hay que perder tiempo.

Yo ya estoy casado

Vicentina está jugando con una muñeca mientras su padre comenta a la psicopedagoga cómo pasaron las vacaciones. De pronto la niña se dirige a su papá diciendo: Dale que nos casábamos y teníamos un hijo que se llamaba… El papá, entre molesto, sorprendido y asustado, responde: Vicentina, eso no es posible. Yo soy tu papá… yo me casé con tu mamá y ahora estamos separados… pero somos tus papás. Ahora yo estoy casado con Natalia…

A veces, la vacilación en la función adulta impide, como contrapartida, la producción de lugares de infancia, de lugares para ser niño.

¡Así no se juega!

En la sala de espera de un Centro de Salud, una psicopedagoga arma un espacio de juego para los chicos y chicas que esperan ser atendidos. Uno de los chicos propone jugar al doctor, y la psicopedagoga, muy entusiasmada, provee talonarios de publicidad de laboratorios, biromes, un estetoscopio, cajitas de medicamentos…

Los chicos y chicas se acercan a las colchonetas que están dispuestas sobre el suelo y uno, pequeñito, Nataniel, de unos cinco años, se acuesta y dice, a los gritos: ¡Dale! ¡Vos eras la doctora y me tenías que cortar el pito!

Conmocionada, turbada por la mirada de los adultos que la rodean, la psicopedagoga afirma: ¡Ah, no! ¡Así no se juega! Y con esas palabras asustadas, asusta a los chicos e interrumpe una escena de juego. No fueron los niños los que produjeron el fuera de escena, fue el adulto.

Hacíamos que ya te lo había dado

La psicopedagoga propone jugar a la vendedora. Leonora, de 8 años, se anota: Yo era la vendedora… vendía lápices… esas cosas (junta los objetos que hay sobre el escritorio y los pone todos de su lado: goma, lápices, papeles, regla, sacapuntas). Mientras Leonora pone precio a los objetos, la psicopedagoga busca los billetes. Comienza el juego y la psicopedagoga compra una caja de marcadores que vale $36 y entrega cuatro billetes de $10: Tome señora, me tiene que dar el vuelto. Leonora, casi sin mirar, agarra unos billetes y se los entrega: Acá tiene el vuelto, señora.

–Ay… me está dando mal el vuelto… fíjese que yo le di $40 y usted me está dando dos billetes de $5… Me está dando $10.

–Bueno, no importa, hacíamos que ya te lo había dado.

–No… no. Me tenés que dar el vuelto. Tenés que hacer bien la cuenta.

–Entonces no quiero jugar más. Es aburrido. ¿No tenés otro juego?

Si el adulto engaña, no hay juego porque el juego siempre es de jugando. Cuando la seriedad captura la escena es fin de juego.

A veces, como en el caso de la docente de Mariano, los adultos podemos sostener la escena para que el niño cree, invente, produzca, imagine. Pero no siempre es así. A veces, como le suele pasar a la mamá de Rafaela, sienten que no pueden perder tiempo con eso… Porque Rafaela tiene Síndrome de Down y hay que empujarla porque si no, se queda.

Otras veces, como le pasa al papá de Vicentina, los padres parecen estar perdidos respecto de su función, respecto de su lugar y, entonces, se asustan y vacilan.

También hay ocasiones, como en el caso de la psicopedagoga de la sala de espera, que lo que no permite el despliegue del juego es la mirada del otro: la mirada de los padres que están en la sala de espera mirando cómo le corta el pito a Nataniel. Y otras veces, muchas veces, pasa que el juego no es juego sino un recurso para, un instrumento para hacer que los chicos y la chicas lean, escriban o hagan cuentas… Y como, en general, esos chicos y esas chicas saben muy bien lo que es un juego, se niegan al engaño.

En este mismo sentido podemos entender la queja de muchos docentes que preparan “juegos” que sus alumnos no quieren jugar; juegos que son rechazados por aburridos. En la mayoría de los casos no se trata de juegos sino de situaciones didácticas que utilizan algún juego como instrumento, como recurso para que los alumnos y las alumnas lean, escriban o hagan matemática. De ninguna manera queremos sugerir que haya que abandonar esa práctica pedagógica, solo estamos tratando de interpelarla para permitir alguna lectura acerca de la respuesta de los alumnos que permita, justamente, ajustar la propuesta.

En ocasiones no se trata de los adultos sino que son los mismos niños los que no pueden sostener la regla fundamental del juego: es de jugando.

Cuando la espada lastima

Iván, de siete años, lleva a sesión una espada de Star Wars que sus abuelos acaban de reglarle. Cuenta que la espada tiene el poder de La Fuerza y propone a la psicopedagoga una lucha para que ella vea lo poderosa que es. Como la psicopedagoga no tiene espada, fabrican una con cartulinas y cinta adhesiva. Comienza la lucha: la psicopedagoga hace comentarios sobre lo poderosa que es su espada y cómo se nota que tiene el poder de La Fuerza. En un momento, la psicopedagoga dice: Ahora mi espada recibió más poder, ¡recibió todo el poder de la luz del universo! De pronto, Iván revolea su espada y la pasa por sobre el escritorio tirando todo lo que había allí. Inmediatamente se dirige a la psicopedagoga y le pega, fuerte, directo al cuerpo.

Tenemos una escena de juego y tenemos un fuera de escena. En el medio, el comentario de la psicopedagoga que, podemos proponer la hipótesis, resultó amenazante para Iván, quien, entonces, comienza a defenderse. Es claro que a este niño se le pierde la regla del juego, pero lo que nos interesa, el observable que nos permitirá pensar las intervenciones, tiene que ver con identificar qué es lo que lo lanza fuera de la escena de juego, qué intervención de la psicopedagoga hace que Iván ya no pueda sostener la regla del juego.

Ello nos ayudará a pensar lo que ocurre en el aula, cuando, de pronto, Iván arroja una goma o empuja a la maestra que le pide que revise una cuenta. Allí también, es posible, que la escena se le desdibuje, que se sienta amenazado, en riesgo.

La psicopedagoga me encerró

La madre de Micaela, de 6 años, pide hablar con la psicopedagoga: Micaela no quiere venir más porque dice que vos la encerraste… Vinimos pero le prometí que no se iba a quedar.

La psicopedagoga se dirige a Micaela y le pide que muestre la puerta que fue cerrada. Micaela señala la puerta que separa el consultorio de un pequeño palier de entrada al departamento.

–¿Y vos dónde estabas?

–Acá [en el consultorio].

–¿Y yo?

–Allá [en el palier].

–¿Quién eras vos?

–La Caperucita… vos eras el lobo.

–Claro, y Caperucita estaba con la puerta muy cerrada para que el lobo no pudiera entrar.

En este caso, la nena había jugado tranquilamente en el espacio del consultorio. Había disfrutado del juego, se había reído del lobo que se iba cansado y aburrido de esperar que Caperucita abriera la puerta. Sin embargo, cuando se va del consultorio, la escena de juego se desdibuja, en el recuerdo que transmite a su mamá hay una nena encerrada por la psicopedagoga. La presencia de la profesional había asegurado la posibilidad del como si que se diluye cuando la psicopedagoga ya no está.

En la escuela, Micaela tiene momentos de mucha angustia: frente a un problema, frente a consigna de escritura, frente a un texto que debe leer, sus ojos enrojecen y se llenan de lágrimas sin que pueda decir una palabra.

Es posible (no lo vamos a hacer aquí, ya necesitaríamos muchos otros elementos) que lo que Micaela nos muestra que le sucede con el juego tenga que ver con lo que le ocurre en la escuela. Ese material del proceso diagnóstico nos puede permitir leer lo que a esta niña le ocurre en el contexto del aula. Sobre todo si pensamos que la escuela exige cierta entrada en la ficción: los alumnos y alumnas deben hacer como si hubiera 8

libros en cada estante; deben hacer como si alguien necesitara que le escriban las instrucciones para preparar una ensalada de frutas; como si cambiar el final de un cuento fuera un acto de creación literaria.

Estamos jugando

Damián tiene 6 años. Está en el consultorio muy entusiasmado jugando a que unos seres malignos ahora destruyen toda la ciudad previamente armada con bloques de madera. La psicopedagoga toma un muñeco policía y le hace decir en tono de voz muy enérgico y alto: ¡Voy a encerrar y a castigar a todos los malos!

Damián se detiene, mira a la psicopedagoga (no al muñeco policía) y le dice en tono de advertencia: Estamos jugando.

O sea, la escena se mantiene en ciertas condiciones: parece que si el tono de voz o el volumen son demasiado parecidos a los de verdad, entonces el borde entre juego y no-juego se le torna difuso, vacila, y necesita confirmarlo, necesita asegurarse de que no hay riesgos.

Una película: La Familia, de Ettore Scola

En el film hay una escena en la que el abuelo juega a que no encuentra al nieto. El niño está a su lado y, en principio, participa del juego y ríe alegremente. Pero pasa el tiempo y el abuelo insiste, entonces el niño comienza a decirle: Abuelo, aquí estoy… ¿no me ves? Pero el abuelo sigue "jugando". La cara del nene se va transformando, la angustia es cada vez más visible, hasta que estalla en llanto.

Podríamos decir que el juego que no termina nunca, deja de ser juego. El juego debe terminar. Si no termina, si no hay algo que sea no-juego, el niño queda perdido o encerrado. De un lugar sin límites no es posible salir. (2)

Lo que pretendemos es abrir la posibilidad de leer esa necesaria alternancia entre juego y no-juego; entre es de jugando y ahora es de verdad. Esa alternancia es necesaria. Cuando los niños no pueden dejar de jugar, ya no es juego. El juego tiene un espacio y un tiempo en el que se agota. Cuando la realidad irrumpe en el juego o cuando el juego irrumpe en la realidad, ya no se sabe cuándo es de verdad y cuándo es de jugando y, entonces, deja de ser un lugar sin riesgos.

Filipo, de 7 años, le dice a su maestra: ¿Por qué tengo que hacer lo que vos querés? ¿Por qué tengo que perder el tiempo? Yo quiero jugar todo el día… nada más.

Nos encontramos con niños y niñas en los que la alternancia entre la vida corriente y la ficción no se encuentra sólidamente establecida. Pero también nos encontramos con otros que discriminando ficción y vida corriente muy claramente, como Filipo, rechazan la posibilidad de la alternancia. En ambos casos, los niños quedan capturados. No se trata de que jueguen o quieran jugar todo el día o todo el tiempo, como suelen decir padres y docentes, sino que el tiempo y el espacio se diluyen hasta no tener bordes. Y como no hay bordes, no pueden salir.

Es desde aquí que podemos pensar algo acerca de los límites, en tanto bordes, en tanto ordenadores, en tanto hacen posible la diferencia y, por tanto, el aprendizaje.

2.3.3. La libertad como inherente al juego

Que la libertad es inherente al juego significa que es su rasgo de carácter y, en términos prácticos, podemos traducirlo como: el sujeto elije jugar y a qué jugar. Para abrir esta afirmación vamos a acudir a dos escenas, más o menos típicas, que tienen lugar durante las entrevistas de diagnóstico psicopedagógico.

Primera escena: cuando el niño o la niña no quieren jugar

–Vamos a jugar al Preso.

–No, es aburrido… No me gusta.

–Si… jugamos un partido solo. Dale… dale, Fernanda…

–Uf… no quiero.

Segunda Escena: cuando el niño o la niña no quieren seguir jugando

Camilo está jugando al Memotest con mucha dificultad. Si no va perdiendo escandalosamente es porque la psicopedagoga regula las fichas que ella levanta. Al cabo de un rato de no lograr levantar fichas:

–No quiero jugar más… me aburro.

–¡Dale! Tenemos que seguir.

–Pero no me gusta, me canso.

–Cuando se empieza un juego hay que terminarlo.

–Bueno, este juego se terminó.

Un juego obligatorio no es juego. Tanto si el niño/a es obligado a jugar como si es obligado a seguir jugando, lo que allí acontezca, no será del orden del juego. Eso no equivale a defenestrar ni invalidar ni cuestionar las intervenciones de las psicopedagogas que, en uno y otro caso, insisten para que el niño juegue o siga jugando. Las intervenciones producen

observables: por ejemplo, puedo hacer la hipótesis de que Fernanda evita las situaciones de conflicto cognitivo, puedo decir que anticipa la dificultad, puedo establecer si su anticipación es adecuada en función de sus propios recursos cognitivos o si no lo es. En el caso de Camilo, puedo inferir que el fracaso no es un buen motivador (en general no lo es para nadie), puedo decir que a Camilo una propuesta muy alejada de sus posibilidades lo desalienta, lo aburre, lo cansa… pero no lo conduce a, por ejemplo, hacer como si, o a negar el fracaso, o al enojo, o a culpabilizar al otro o al material. En fin, son todas posibilidades que no podremos definir en este contexto de transmisión de las prácticas al no contar con suficientes elementos para entramar estos con otros observables ni contar con la diacronía que nos oriente acerca de cómo llegaron estos niños/as a este lugar.

Ahora bien, lo que nos interesa aquí es introducir una reflexión acerca del juego en la clínica psicopedagógica. Nos preguntamos bajo qué condiciones es posible incluir propuestas de juego a lo largo de un proceso diagnóstico. Nos preguntamos si es lícito producir un forzamiento para que el niño/a juegue o para que siga jugando. Y, en todo caso, cuáles serían, por un lado, las condiciones y, por otro los propósitos.

También debemos preguntarnos cómo es que si afirmamos que el juego no tiene ninguna finalidad ahora estamos hablando de “propósitos”. Cuando decimos que el juego no tiene ninguna finalidad más allá de sí mismo, lo pensamos desde el punto de vista del niño. Podríamos pensar que el psicopedagogo tiene propósitos propios: allí nos encontramos con que el niño y el psicopedagogo no comparten la definición de juego y el psicopedagogo lo sabe pero el niño no. O ambos lo saben pero de distintas maneras. El punto aquí es que, como psicopedagogo/a y niño/a no comparten la definición de la tarea, entonces es condición que el profesional acepte la incertidumbre, lo imprevisible, lo incalculable. No se trata de renunciar a los propósitos que orientan las intervenciones durante el proceso diagnóstico sino de estar disponible a la emergencia del sujeto.

Vos me querés hacer escribir

Cecilia me propone jugar a la maestra. Ella sería la maestra y yo la alumna, situación más que ideal para una entrevista de diagnóstico. Pero Cecilia no se ubica en el lugar en el que mis propósitos la esperaban:

–¡Alumna, copie! ¡Basta de jugar!

Y se dirige al pizarrón y realiza una imitación de escritura que asemeja el trazado de un electroencefalograma.

Entonces me quejo: Seño… No se entiende nada. Si escribe así no puedo copiar.

–¡Ah! ¡Ya sé! Vos me querés hacer escribir.

–¡Me descubriste!

–¿Dale que vos me querías engañar y yo me daba cuenta?

La psicopedagoga sostiene a Cecilia en el lugar de jugadora, único lugar en el que la niña puede ensayar escrituras sin riesgo.

Yo te dejé porque no sos buena en esto

Ulises es un niño de 9 años cuyos padres consultan para revisar la elección de la escuela. Tiene una parálisis cerebral que no le permite usar casi su brazo y mano derechos.

Durante el proceso diagnóstico, descubre un metegol en el placard y pide que juguemos. Lo pongo sobre el escritorio y comenzamos a jugar. El dominio del juego está de mi lado, así que voy controlando el resultado. Hago goles y permito que haga goles. El partido termina 9 a 7: Ulises gana y, como al pasar, comenta: Vos jugaste con las dos manos. Yo te dejé porque no sos buena para esto.

Estas dos viñetas están aquí para ayudarnos a reflexionar sobre la afirmación de que una condición para que haya juego es que el profesional acepte la incertidumbre, lo imprevisible, lo incalculable. Esto es, que esté dispuesto a escuchar al sujeto allí donde se enuncia, allí donde se hace presente que es, justamente, donde no lo esperamos.

En el primer recorte, Cecilia descubre mi "engaño" y lo pone en juego. Ya no se trata de la escritura sino del engaño. Pero para que Cecilia pueda "hablar" del engaño será necesario que yo pueda dar lugar a eso que no estaba previsto en ninguna técnica, en ningún manual, en ninguna escala, en ningún perfil.

En el segundo recorte, Ulises aparece diciéndome no solo que no sé jugar, no solo que quien controló el juego permitiendo que yo jugara con las dos manos fue él y no yo, sino que en su frase deja expuesto lo que le pasa todo el tiempo y todo lugar: el otro (adulto o par) no ve su discapacidad y lo deja en desventaja. Esa sesión jugamos tres partidos más, yo con la mano izquierda, igual que Ulises. Por mucho que me esforcé, no puede ganar ni una vez.

2.4. Haciendo eje en el niño/niña que juega: construcción de observables

2.4.1. Dimensión subjetiva: la posición del niño en el juego

Los llamados “juegos didácticos”, generalmente, no son divertidos. Al menos para la mayoría de los niños. Es más, cuando los niños/as eligen exclusivamente “juegos didácticos” deberíamos preguntarnos qué está pasando allí en términos de la posición subjetiva.

Esteban ordena los autos por color, prolijamente. Una y otra vez. Santino toma las fichas de una Lotería de Colores y las ordena, una por una, sobre los cartones de base. Lo hace correctamente, sin cometer ningún error. Casi sin mirar. Federico sube los Playmobil a la calesita diciendo: Súbete niño. Luego hace girar la calesita muy rápido hasta que el muñeco cae y dice: Se ha roto la cabeza. Repite la escena hasta que se acaban los muñecos, doce en total que va contando uno a uno.

Cualquier intento del adulto en el sentido de querer entrar en el juego, de producir alguna diferencia, de alterar el orden establecido, desencadena desde un rechazo firme con enojo hasta una crisis de desasimiento, con gritos, llantos, excitación psicomotriz, hasta llegar a la agresión (dirigida al adulto o a sí mismo).

En el caso de Santino, cuando la psicopedagoga interviene “cuidando a los nenes para que no se lastimen”, el niño la empuja suavemente diciendo: Apártate, no me molestes. Al tiempo que comienza a emitir gritos cortos y agudos y agitar las manos con muestras de visible desorganización.

En ninguna de estas escenas podríamos hablar de juego propiamente dicho. En todo caso decimos “juego” en tanto anticipamos, suponemos, a un niño que juega (lo que es ya una intervención). Pero decimos que no se trata de juego en tanto lo que ocurre en esa escena tiene efectos en la realidad.

Volvamos a Esteban: ordena los autitos sin permitir ninguna intervención que “los desordene”, como cargar nafta o arreglar una rueda o lavarlo. Se pone nervioso, aletea, grita. De este niño, sus padres dicen que le gusta jugar solo. En verdad se trata de que es el modo en el que Esteban pone orden en su vida. Cualquier alteración en el orden de los autitos le hace perder la única referencia posible, la referencia a partir de la cual el mundo cobra algún sentido. ¿Entonces? Entonces el proceso diagnóstico debe abocarse a encontrar los modos de sumarse a su orden, de proveerle recursos para que pueda mantener ese orden que lo orienta, para que pueda sostener un hacer que lo representa para el otro. El orden de los autitos, podríamos decir, no es algo que Esteban produce sino lo que lo constituye de alguna manera, lo que le permite un modo de ser y estar. Por eso no se trata de eliminar o suprimir esa acción sino de otorgarle estatuto de juego y de proveerle recursos para su despliegue.

Cuando un niño no ha quedado representado en el lenguaje, cuando ha habido fallas en los procesos de constitución subjetiva, a veces, ese niño, esa niña, encuentra algún objeto, alguna acción, que le proporciona alguna forma de representación posible. Podemos suponer que Esteban es en tanto sus autos estén ordenados. La estrategia de abordaje consiste entonces en darle, en suponerle, en otorgarle a esa acción un valor significante. Se trata de inventar algún modo de incluir ese orden en una escena de la cual pueda emerger alguna significación posible. Se trata de construir una escena que bordee, que incluya y que otorgue significación a la clasificación de autitos. Se trata de que esos autos se articulen a un lazo, puedan circular. No se trata de cómo hacer para que Esteban deje los autos sino de qué estrategia permitirá que esos autitos hagan lazo y circulen con un sentido que lo represente en el discurso.

Durante el proceso diagnóstico, Esteban aceptó un “garage”, un rollo de cartón corrugado desplegado sobre el piso, con parte lisa hacia arriba, con

marcas para colocar los autos, con carteles que indican el color, con numeración. “Es allí –dice Jerusalinsky (2000)– donde podemos dejar jugar libremente la función educativa. Porque allí la función no pretende enseñar algo en particular sino permitir el despliegue de ese hacer que lo representa”.

2.4.2. Dimensión social: el tiempo y los des-tiempos

En el apartado anterior nos ocupamos de los niños/as que no juegan… o que lo hacen de una manera peculiar, en ausencia de la posibilidad del “como si”. Y dijimos que se trata de un juego supuesto por el adulto.

Ahora vamos a ocuparnos de esas situaciones en las que un juego se sostiene infinitamente. O sea, el sujeto no abandona la infancia, queda coagulado en un tiempo de la infancia. Un niño de 10 años que se esconde detrás de una cortina o debajo del escritorio jugando una especie de el nene no está-acá está, propio de los 18 meses; una niña de 11 años que hace monerías frente al espejo y espera ser festejada, en una escena típica de chicos de entre 12 y 24 meses. Niños/as que quedan fijados al espejo, niños/as que siguen en el tiempo del fort-da.

El destiempo del juego también se deja ver en el habla: a veces encontrarnos que el lenguaje queda reducido a una especie de juego de ejercicio propio de la primera infancia: preguntas que no esperan respuesta; relatos sin principio ni desenlace; fabulaciones. Niños y niñas ya grandes que hablan pero no dicen nada.

Victoria, de 13 años, afirma que lo que más le gusta es jugar a la secretaria. Consultada acerca de la dinámica del juego, toma un papel y una birome y dice: Es así, y produce una pseudo escritura (tipo ondas de electro).

Patricio, también de 13 años, afirma que su juego favorito es casarme con Silvana, la novia de su hermano.

Victoria y Patricio tienen Síndrome de Down. La dificultad para salir del espacio del juego, que es salir de la infancia (o de alguno de sus tiempos), no está determinada por la estructura biológica. Sin embargo no podemos no preguntarnos acerca su incidencia. Y esa incidencia proviene del entrecruzamiento entre el borde que lo biológico propone y la presencia-ausencia de un adulto (contexto social) que sancione o no la posibilidad de que el juego continúe más allá de ciertos bordes. A veces falta un adulto (padres, familiares, docentes, terapeutas) que le digan a Victoria y a Patricio que eso no es un juego, ya no lo es.

El ingreso en la pubertad marca el final de la infancia. Cuando la sexualidad tiene consecuencias ya no es juego. Por eso las niñas se hacen señoritas y los niños se hacen hombrecitos. Cuando se está en condiciones de tener un hijo, ya no se es más niño/a.

Cuando jóvenes con Síndrome de Down de 14, 15, 16 años son tratados como niños y niñas, lo que se está haciendo es impedirles la salida de la infancia, lo que se está haciendo es obstaculizar su desarrollo, poner barreras a su inclusión educativa y social. Se está impidiendo su acceso a un lugar de sujetos responsables. Lo mismo vale para las personas con disminución visual o auditiva, con discapacidades motoras o cualquier otro síndrome.

En la clínica psicopedagógica, sobre todo cuando se trata de consultas por la escolaridad, debemos pensar muy bien acerca de la ubicación escolar: ¿qué hacemos con una jovencita de 13 o 14 años que juega a la secretaria produciendo pseudo-escrituras? ¿Dónde ubicamos a un jovencito de 13 o 14 años que juega al casamiento? ¿Quiénes son sus pares? ¿Cómo pensamos allí la inclusión educativa/social? No se trata de una medición del déficit, de sacar la edad mental: se trata de pensar en términos de lazo social.

No es nuestra pretensión dar una respuesta definitiva a este problema sino de llamar la atención sobre él y, sobre todo, de contribuir a la producción de observables que nos permitan orientar a las familias, a los docentes y contribuir al proceso de inclusión escolar y social de los sujetos. En la escuela, suelen presentarse problemas relativos a lo que llaman

“desfasajes”; sin embargo, lo problemático de esos “desfasajes” no se refiere tanto a los contenidos escolares sino a lo conductual y a lo social. O sea, mientras que por un lado se trata a los sujetos con discapacidad como si fueran niños, por otro lado se advierte sobre el desacople respecto de los “intereses propios de la edad”, como si las intervenciones de los adultos (padres, familiares, docentes) no tuviera ninguna responsabilidad al respecto; como si los discursos (social, escolar, legal, de los medios, de la medicina) no tuvieran ninguna responsabilidad al respecto.

¿Y los profesionales? Los profesionales también caemos en el lugar común de equiparar un sistema de pensamiento a un tiempo cronológico en el desarrollo del sujeto. Entonces, si el sujeto presenta un sistema preoperatorio, le ofertamos actividades (juegos) propios para niños de 3 o 4 años a púberes de 10 años… y cuando nos revolean las piezas del rompecabezas de Winnie Pooh por la cabeza, afirmamos (“constatamos”) su agresividad sin la posibilidad de incluir en el diagnóstico que el niño/a siempre está respondiendo a una intervención.

2.4.3 Dimensión cognitiva: el sistema del pensamiento puesto en juego

En este apartado vamos a centrarnos en los llamados “juegos de mesa”. Tomaremos tres juegos de venta comercial que están dirigidos a diferentes edades para pensar en relación a ellos diversas posibilidades sin sistematizar nada para evitar que sean incorporados a la manera de una técnica diagnóstica con un manual que prescribe las respuestas del niño. Ellos son: la Generala de Disney (o de Cars, o de los Power Rangers, o de los Muppets, según la versión de moda en cada momento); el Quién es quién (o ¿Adivina quién?, o ¿A quién elijo?, según la empresa que lo fabrica); y el Explosão (que nunca se fabricó en la Argentina pero que sin embargo hizo furor en los 90).

Pero antes de ir a los juegos propiamente dichos, vamos a detenernos un rato para precisar algunas cuestiones. En las escenas de juegos de reglas tenemos una especie de entramado sincrónico de:

El sistema de pensamiento del niño/a (generalizaciones, abstracciones, comparaciones sistemáticas);

Las nociones infralógicas (tiempo, espacio);

Las funciones cognitivas (memoria, atención, velocidad de procesamiento);

Los contenidos escolares (lectura, escritura, matemática);

La posición del sujeto frente al obstáculo, la exigencia, el error, la competencia, la falta.

No nos vamos a referir a los cuatro primeros puntos de manera específica. Todos ellos forman una trama que funciona en determinado contexto (diagnóstico psicopedagógico) y solo es lícita esta separación a los efectos de la transmisión. Sin embargo, el quinto punto (posición de sujeto) no puede ser abordado más que a partir de viñetas que den lugar, aunque sea parcial y defectuosamente, a la transmisión de aquello que es del orden de lo singular. De alguna manera, los cuatro primeros puntos admiten alguna forma de sistematización, que es lo intentaremos a continuación.

El sistema cognoscitivo se encuentra definido por las dimensiones socio-histórica, subjetiva y biológica. Aquí no nos vamos a ocupar del proceso de construcción de este sistema, de su desarrollo (cómo llegó a…), sino que vamos a centrarnos en su funcionamiento actual (actual en relación al momento en que recibimos al niño/a). Y para ello vamos a apoyarnos, fundamentalmente, en la Psicología Genética, en sus tres versiones (cada una de ellas está incluida en la siguiente), ya que recorrerlas todas nos va a

permitir disponer de más y más precisos instrumentos conceptuales para leer al niño/a.

El sistema de pensamiento del niño/a (generalizaciones, abstracciones, comparaciones sistemáticas)

Primeras conceptualizaciones de la Psicología Genética (1957) (3)

La categoría básica inicial de la Psicología Genética es el esquema de acción, que se define como una totalidad organizada cuyos componentes se encuentran indiferenciados: motores, sensoriales, perceptivos y afectivos y volitivos. La presencia del esquema no presupone al sujeto, que se constituye a partir del Otro y no del objeto, que a su vez se constituye a partir de la presencia del Otro que le permite al bebé recortarse del objeto. Ante la presencia de un objeto, se ponen en funcionamiento esquemas de acción que permiten reconocerlo, apropiarse de él: chupar, agarrar, mirar. Varían de un sujeto a otro, de un momento a otro de la vida, según sea el objeto… o no… puede también que permanezcan fijos. Es posible que el repertorio sea muy acotado, puede que un niño de 7 años se meta los dados en la boca, los revolee, los mire atentamente o los lance sobre la mesa previendo que no caigan. El esquema de acción permite conocer y re-conocer. El esquema de acción es una forma de conocimiento.

En el esquema de acción reconocemos dos procesos funcionales básicos: la asimilación, que permite otorgar significación a un objeto o situación, y la acomodación, por la que el esquema debe modificarse (diferenciarse) de acuerdo a las características del objeto o situación.

El niño/a construye significaciones a partir de esquemas disponibles, de esta manera avanza hacia las representaciones y las conceptualizaciones. Se

trata de la creación de necesidades. Cuando se encuentra con los dados de una Generala, los toma y los arroja como los dados de la Generala de Disney pero, al mismo tiempo, debe producir una diferenciación que le permita acomodarse a la característica particular de este objeto: el procedimiento de conteo, por ejemplo, debe diferenciarse en tanto ya no es acerca de contar dados sino de contar puntitos. Se trata de la apertura de nuevos posibles.

El cuadro que sigue puede permitirnos pensar las relaciones entre la asimilación, la conceptualización y la creación de necesidades, por un lado, y la acomodación, lo procedimental y la apertura de posibles por otro. Y a su vez, la relación entre asimilación y acomodación, entre lo conceptual y lo procedimental y entre la apertura de posibles y la creación de necesidades. Se trata siempre de relaciones dialécticas.

Cuadro 1. Relaciones dialécticas

asimilación	acomodación
Conceptualización	procedimientos
creación de necesidades	apertura de posibles

Cuando jugamos con los niños/as en el contexto de las entrevistas de diagnóstico, construimos observables a partir de estas conceptualizaciones. Esto es lo que nos interesa subrayar. Por ejemplo: muchas veces los niños/as proceden por asimilaciones abusivas, sin acomodaciones actuales. Es lo mismo con cualquier dado, de cualquier tipo… o aún, es lo mismo un dado que una pelota. O es lo mismo el dado de Mickey que el muñeco de Mickey. O hay niños/as que preguntan ¿Tiene cuatro patas?, cuando no estamos jugando con el Quién es quién de los animales sino con el de las personas.

Pero además de pensar en términos de asimilación y acomodación, podemos pensar en términos de las formas primarias de interacción: constataciones e inferencias. En las constataciones, el sujeto relaciona la acción con una observación, lo hace a posteriori de que la acción ha sido ejecutada: Agité el vaso sin tapar su boca y los dados se desparramaron por el suelo (en el juego de la Generala); Apreté la palanca de la dinamita y el muñeco azul de la psicopedagoga saltó por los aires (en el juego Explosão). Las constataciones están en el camino de las relaciones causales, serán el origen de las relaciones causales, aunque, recordemos, no hay pasaje directo de lo sacudí sin taparlo y los dados se cayeron a los dados se cayeron porque lo sacudí sin taparlo.

Las constataciones reiteradas conducen a la anticipación, que es una forma primaria de la inferencia: si no lo tapo, se caen. En este caso, tenemos una implicación (si… entonces…) entre acciones (tapar y caer). Estamos en el origen de las relaciones lógicas. Con el tiempo, las constataciones van teniendo un origen inferencial: se constata una anticipación inferida: Lo tenés que tapar porque si no se te cae todo. ¿Ves?

Y aún podemos introducir conceptualizaciones que nos permitan construir observables acerca de la relación entre las constataciones, las inferencias y la percepción. Ello nos permitiría pensar las intervenciones relativas a la oferta de imágenes, a la oferta de modelos para la acción. Lo que la teoría nos dice es que lo que se presenta como dato en la percepción tiene ya el

carácter de una construcción. Por tanto, el modelo a imitar, la imagen, tienen un valor relativo. Yo cuento mis dados ofreciendo un modelo: A ver… los voy a contar… uno… dos… tres… Tengo tres. Y voy colocando el dedo, lentamente, sobre cada uno de los ellos. Le acabo de ofrecer una imagen, un modelo, el niño "ve" que yo pongo mi dedo una vez sobre cada dado, que digo cada vez un número de la serie y que, finalmente, resumo (incluyo) la cantidad con el último número de la serie (tres en este caso). Myriam comienza a realizar la acción con sus dados (ella tiene cuatro): Uno… dos… tres… tres… Tengo tres. Es un ejemplo maravilloso que nos muestra que la lectura de la experiencia no deviene automáticamente de la percepción. Yo le ofrezco una escena para que Myriam "vea" ¿qué? Ello nos dice que la constatación no es equivalente a la percepción, que no se trata de que perciba y luego piense o razone sobre lo que percibo. En el interior mismo de la percepción está presente la dualidad, en el interior mismo de la percepción está presente la dimensión inferencial. Claro que si, en la infancia, ninguno de los polos (constataciones e inferencias) puede existir sin el otro, a partir de cierto nivel de desarrollo cognitivo, la diferencia progresiva de forma y contenido llega a constituir sistemas inferenciales puros.

Proceso de equilibración, problema central del desarrollo (1975) (4)

Estamos en un segundo momento de la Psicología Genética. El eje está ahora puesto en los procesos de construcción cognitiva. Se trata de los procesos constructivos elementales, que son los instrumentos básicos en la construcción del conocimiento: abstracción y generalización. Entonces, tenemos que diferenciar estos procesos para saber qué le estamos pidiendo al niño/a y dónde aparecen los obstáculos.

La abstracción empírica está referida a los objetos, en los cuales el sujeto constata ciertas propiedades o características que son separados (abstraídos)

de los otros para analizarlos en forma independiente. Para poder jugar al Quién es quién, el niño/a debe abstraer ciertas propiedades del objeto (personaje) para poder hacer preguntas tales como ¿Tiene pelo negro? La abstracción empírica es una operación que va del objeto al sujeto.

Por su parte, la abstracción reflexiva se refiere a las acciones y operaciones del sujeto. En este caso, la operación va del sujeto al objeto: el sujeto le agrega al objeto (o a un conjunto) una propiedad que no está en él sino que resulta, justamente, de una operación del sujeto. Cuando un niño juega a la Generala de Disney y dice que hay más Plutos, está agregando una propiedad que no está en el conjunto de los dados que muestran la imagen de Pluto sino que resulta de las operaciones del sujeto (comparación sistemática, correspondencia término a término, conservación de cantidades discretas).

La generalización inductiva (extensional) es un proceso que conduce de la constatación de los hechos singulares repetidos, a nociones, conceptos, leyes generales. Se trata de una extrapolación: de “algunos” a “todos”; de “hasta ahora” a “siempre”. Muchas de las afirmaciones de los niños/as provienen de este tipo de pensamiento: Jimena juega al Explosão dos veces con el muñeco amarillo y gana en ambas oportunidades. Yo jugué una vez con el azul y otra vez con el rojo. Al finalizar el segundo partido afirma: El que juega con el amarillo gana. El pensamiento inductivo suele ser fuente de conclusiones falsas.

Y por último, la generalización constructiva (completiva) es un proceso que conduce a la producción de novedades. Cuando hablamos de novedades nos estamos refiriendo al punto de vista del sujeto, de allí que podamos pensarla como generalización re-constructiva. Después de varios partidos del Explosão en los que Antonio intenta, sin éxito, anticipar qué puente va a explotar llega a una conclusión: Es como un sorteo, lo que toca, toca porque la suerte es loca. Este niño produce una novedad: toma dos sucesos aparentemente sin conexión, produce sobre ellos una abstracción reflexiva (en ambos, lo que toca, toca) y construye con ellos una categoría de sucesos: los que dependen de la suerte loca (o el azar). La generalización (re)constructiva exige de una abstracción reflexiva.

Revisión de la Psicología Genética a partir de la Complejidad (1980) (5)

Los procesos constructivos del conocimiento pueden reducirse a dos tipos de actividades interrelacionadas: comparar (correspondencias) y transformar. El sujeto asimila los objetos a través de los esquemas (de acción o conceptuales). Asimilar es asignar significación, consiste en la aplicación de una organización (una "forma") a un objeto (un "contenido"). Simultáneamente se produce la acomodación del esquema a las propiedades particulares del objeto. Este proceso, que se complejiza con las coordinaciones de esquemas y la construcción de nuevos esquemas, está en la base de las comparaciones. Comparar es establecer correspondencias, pero la comparación requiere de la repetibilidad (comparaciones sistemáticas).

Por su parte, la actividad asimiladora del sujeto, que asigna significaciones a los objetos, los compara y establece correspondencias, consiste en actuar sobre ellos y, por lo tanto, los transforma. Aquí debemos tener en cuenta que la transformación no es necesariamente física. Cuando un niño cuenta los dados que obtuvo en su jugada, no produce ningún cambio físico en ese conjunto de dados pero los transforma al operar sobre ellos (correspondencia e inclusión jerárquica mediante).

La comparación de objetos a través de constataciones empíricas que ponen en evidencia formas comunes, supone una organización (estructuración) de la experiencia. Las correspondencias consisten en aplicar las mismas formas a diversos contenidos: tres dados en la Generala, tres puentes en Explosão, tres personajes con bigote en ¿Quién es quién? Las transformaciones relacionan las formas que, a su vez, varían por la modificación de los contenidos o de su organización. Cuando las transformaciones se infieren, la relación se invierte: las correspondencias se explican a partir de las transformaciones.

Veamos un ejemplo con el juego Explosão: se trata de un niño, Leonardo, cuyos padres consultan en psicopedagogía por problemas de conducta que afectan el aprendizaje. Jugamos dos partidos, estamos en el tercero, que es el de desempate. Leonardo va perdiendo, yo avancé dos espacios más que él. Antes de arrojar el dado cuyas caras tienen 1, 2 y 3 y tres imágenes que indican que hay que presionar la manija que hace explotar alguno de los cuatro puentes de manera aleatoria, dice: Si saco un tres, te voy a ganar por dos. Si saco un dos, te voy a ganar por uno y si saco uno te empato. Pero si me sale explosión… ¡ay mamita! Ahí soné… porque puede pasar cualquier cosa… hasta que no pase nada… Este niño anticipa las transformaciones numéricas posibles (aumenta tres, dos, uno) que entonces explican las correspondencias (dos más que la psicopedagoga, uno más, la misma cantidad).

Y por aquí y por ahora, damos por finalizadas estas brevísimas notas conceptuales extraídas del texto de Rolando García (2000), notas que no pretenden transmitir conocimientos sobre la Psicología Genética sino advertir, primero, sobre la obligación de revisar y profundizar en los conocimientos teóricos de base y, segundo, sobre el carácter necesario de la relación clínica-teoría.

2.5. Final sin cierre: problematización y propuesta

La propuesta inicial fue pensar el lugar del juego en las prácticas psicopedagógicas, más específicamente, en el proceso de diagnóstico psicopedagógico.

Por un lado, tenemos las conceptualizaciones teóricas (Psicología Genética) que piensan al juego como una manifestación del desarrollo, algo así como que en el juego se ve el desarrollo del niño/a. Por otro, tenemos una propuesta de diseño de actividades de juego destinadas a producir desarrollo (Psicología Socio-Histórica).

Lo que vamos a proponer es: pensar en la posibilidad de introducir la dimensión lúdica en la relación del niño/a con los contenidos escolares. Para ello, los conocimientos escolares deben desacralizarse, deben ser profanados, deben ser retirados (temporalmente) de la esfera de lo sagrado (lo que la escuela sacraliza). Esta propuesta no anula ni contradice las dos anteriores sino que, al contrario, las incluye.

No nos vamos a detener aquí en fundamentar la posibilidad de establecer tramas entre las teorías de Piaget y las de Vigostky en tanto existe una importante cantidad de bibliografía al respecto. (6) En cambio vamos a tratar de transmitir y fundamentar la idea de introducir la dimensión lúdica en la relación del niño con la lectura, la escritura y la matemática, en tanto contenidos escolares.

Huizinga (2012 [1938]) propone pensar el juego como una modalidad de toda actividad humana, como una dimensión irreductible de toda actividad humana, como una estructura. De allí parte Benveniste (citado por Agamben, 2004) cuando propone pensar al juego, más que como una estructura, como una contra-estructura en tanto se trata de una actividad desacralizadora. (7) Lo que propone es una relación dialéctica entre el juego

y lo sagrado. La religión retira a los objetos de la vida cotidiana y los separa, reservándolos a la esfera de lo sagrado. El juego es profanación porque toma esos objetos de la esfera de lo sagrado y los restituye para la vida cotidiana de los hombres.

Ariel tiene 9 años, en el momento de la consulta acaba de cursar 4° grado pero está con boletín abierto. Tiene un "insuficiente" en el último bimestre en el área de matemática. Sale de la tercera entrevista de diagnóstico (a la que vino con el cuadernillo que le dieron en la escuela para completar antes de llegar al período compensatorio de febrero), diciendo: Mamá… a mí me gusta hacer el cuadernillo con Norma porque odia la matemática. En verdad nos habíamos divertido, nos habíamos reído de mi negativa a hacer divisiones a mano ¡teniendo la calculadora! Ariel me explicaba, en medio de carcajadas provocadas por mi escandaloso rechazo, que en la escuela no se podía y que no lo iban a dejar usar la calculadora en la prueba. En esa sesión, Ariel trató de explicarme cómo podía dividir sin usar la calculadora, acudiendo a la tabla pitagórica para ayudarme… pero era un juego, ambos sabíamos que estábamos jugando. Y sostengo que ese conocimiento es central en tanto asegura que no hay riesgos. Ahora bien, mi intervención fue jugar el odio mortal –como decía Ariel– por las matemáticas y jamás una estrategia de disimulo para que hiciera las cuentas o para enseñarle la división. Lo que estaba haciendo en ese momento del proceso diagnóstico era indagar sobre la posibilidad de este niño de, en ciertas condiciones, conectarse con el conocimiento académico. Las "ciertas condiciones" hacen referencia a la escena de juego que le permite interactuar con la matemática sin riesgo, porque nada más, estamos jugando.

Propuesta: explorar la dimensión lúdica de lo escolar

Lo lúdico hace referencia a un conjunto ordenado de actos "ineficaces": se trata de la reproducción inofensiva de la ceremonia. En el juego hacemos como si el acto estuviera motivado por una razón real. Como si fuera

necesario, realmente necesario, que realicemos la cuenta a mano, sin acudir a la calculadora. El juego no está en que yo me niegue a hacer la cuenta a mano, el juego está en que Ariel hace como que rechazar el uso de la calculadora fuera un acto racional, con sentido, como si se tratara del orden de la necesidad, de lo lógicamente necesario. Y en ese juego, Ariel recompone en la ficción, la unidad ausente, el acto se junta con el sentido.

La mamá de Ariel comenta risueña: ¿Pero qué clase de psicopedagoga es Norma?

Ariel le responde: Una que es graciosa, le gusta jugar.

Introducir el juego en el aprendizaje escolar es retirar los contenidos escolares de la esfera de lo que la escuela establece como sagrado por un acto de profanación que les restituye la mitad ausente: sea el sentido, la conceptualización, la construcción de significaciones, sea la actividad, el procedimiento, la decodificación. Se trata de la dialéctica entre la apertura de posibles (acomodación, procedimientos) y la creación de necesidades (asimilación, conceptualización).

Cuando jugamos estamos desacralizando. El jugar constituye un acto de profanación que consiste en sustraer al objeto de la esfera de lo sagrado. Es necesario profanar el discurso escolar para poder jugar con la lectura, la escritura y la matemática. Entonces, no se trata tanto del diseño de actividades de juego ad hoc como de introducir la dimensión lúdica en la relación del niño/a con los contenidos escolares.

2.5.1. Lola: jugar la tarea

Miro con Lola (7 años, 2° grado) su libro de matemática. En una vuelta de página aparece la imagen de una vidriera de librería/juguetería con la pregunta acerca de qué lo más caro y qué lo más barato. Lola responde que lo más caro es el auto de $9 y lo más barato es la cartuchera de $45. Le

preguntó cómo es que lo pensó y afirma: Me di cuenta porque los chicos no se compran autos de carrera, pero $45 sale barato porque cartuchera es algo que se puede comprar… Porque si se lo compran es barato.

Entonces escribo los números que corresponden a los precios en una hoja y le pregunto cuál es el mayor y responde correctamente 69; cuál es el más pequeño y dice: fácil… el 9.

Pensemos en este ejemplo (sin olvidar que el ejemplo no es ni universal ni particular sino que se trata de un objeto singular que se hace ver como tal… que se muestra en su singularidad).

- Lola responde sin dificultad cuando le muestro les números por fuera de la escena de "vidriera". Tenemos allí que pensar en la incidencia del contexto. Los conocimientos son en contexto. Esta es una idea central. Pensar en el contexto es pensar en la escuela, en la docente, en la propuesta pedagógica, en las representaciones de la escuela/docentes acerca de la matemática y también acerca del lugar de Lola como alumna y acerca de su proceso de aprendizaje y sus problemas en el aprendizaje de la matemática. Pero la pregunta por el contexto también nos permite ubicar para qué recorte del universo de los números dispone de ese conocimiento; con qué propuestas de enseñanza; a partir de qué materiales y con cuáles recursos de apoyo.

- Lola dice que sale barato porque es algo que se puede comprar. Establece una relación entre dos términos: "barato" y "posibilidad de compra" pero de manera invertida: en todo caso algo se puede comprar porque es barato y no que es barato porque se puede comprar.

La generalidad y universalidad del razonamiento lógico-matemático se encuentra atravesado por el Otro, por la cultura, por el lenguaje… que siempre producen desadaptación.

Cuando hablamos de la matemática en la clínica psicopedagógica, encontramos que la modalidad con que un alumno se apropia del contenido escolar tiene que ver con la trama particular en la que el sistema de pensamiento lógico-matemático "se enreda" con el lenguaje a propósito de la propuesta de un docente que pone en juego sus representaciones (de alumno, de la matemática, de los problemas en el aprendizaje) en contexto del aula.

Volvemos a Lola: le muestro una imagen del libro en la que se ven cuatro cajas de marcadores de diferente tamaño. El ejercicio pide asociar cada caja con la cantidad correspondiente: 12, 18, 24 y 36. Charlamos sobre marcadores y colores y le pregunto cuál le parece que será la caja que tiene 36 marcadores y señala la tercera (en lugar de la cuarta que era la más grande). Y entonces afirma: Lo sé porque con mi cabeza me ayudé y pude saber que esta es la caja de 36 marcadores… porque mi primo tiene una caja más grande (señala la de mayor tamaño) de 48 marcadores y la mía es así… (y señala nuevamente la tercera en orden de tamaño)

Lola da una respuesta incorrecta por una razón correcta. La experiencia, antes que operar como facilitadora, le hace obstáculo a la resolución de un problema planteado en formato escolar. No siempre ni para todos los niños, la experiencia va en el sentido de acompañar el aprendizaje escolar. El razonamiento lógico es impecable: si la caja más grande corresponde a 48 marcadores, la de 36 es la que sigue en el orden decreciente. Solo que esa información no es la que da el libro. La experiencia penetra la escena escolar y la perturba.

Si lo que se aprende en la escuela tiene que poder servir para la vida… pues Lola lo ha logrado… sin embargo la escuela sancionará su respuesta como un error. Llegados a este punto se ve la necesidad y pertinencia de pensar las intervenciones en la escuela y el trabajo con la docente.

Le propongo dos problemas. (8) Comienza a leer:

- Joa… Joaco… colequi

- *Joaco colecciona…*

- Ah… sí… colecciona pos… postales. Tiene seis de Ar… Argentina y ocho de Se… Sepa… Se…

- Lola, dice "España", 6 de Argentina y 8 de España…

- Ah… sí… España… mi tío vive en España… ¿Cunatas postales… tiene en total?

- Cuántas… Pregunta cuántas postales tiene…

- Eso… Es que a veces me trabo un poco con la lectura…

Respecto del primer problema (postales) dice: ¡Ya sé! 6 + 8… porque me di cuenta que está coleccionado 6 de Argentina y 8 de España… Entonces significa que es 6 + 8.

Respecto del segundo (figuritas de animales) dice: 19 + 4… porque ya sabía que tenía 19 y regaló 4 y entonces sé que es 22.

La interpelo: A mí me parece que si regala figuritas va a tener menos. Inmediatamente se crispa, su rostro se contractura, baja la cabeza, se lleva los dedos a la boca, se le enrojecen los ojos, comienzan a caer lágrimas, su cuerpo se estremece con temblores, permanece inmóvil y en silencio.

Para ambos problemas Lola da una respuesta idéntica desde el punto de vista formal. La primera vez la respuesta es correcta pero la segunda es incorrecta. ¿Es eso lo que nos interesa para nuestro diagnóstico? Claro que no. Lo que nos interesa es que Lola da cuenta de saber qué le estoy pidiendo… y eso lo ha aprendido muy bien en la escuela. Tiene que justificar sus respuestas a los problemas, no es cuestión de hacer las cuentas y ya. Pero da la impresión de ser un recitado automático puesto al servicio de complacer, agradar, hacerse amable, antes que una respuesta que podamos ubicar en el campo lógico-matemático.

Cuando la interpelo en relación a la respuesta del segundo problema, responde con una reacción catastrófica. La intervención la despoja de la palabra, de la mirada, del pensamiento, de la acción. El sufrimiento es evidente y tanto más significativo cuando su reacción ante cada señalamiento de un error o una dificultad en la lectura fue bien recibido y aceptado. Incluso la conduce a ubicar ciertas dificultades en la oralización (a veces me trabo).

Aquí nos encontramos con un pensamiento trastocado en su finalidad: puesto al servicio de agradar al otro antes que al servicio de los procesos constructivos de comparar y transformar. Nos encontramos que ante una pregunta que pone en cuestión su respuesta automática, o sea, ante el fracaso de su intento de satisfacer al otro, Lola cae de la escena. Imposible leer este recorte sino en términos de transferencia: ¿quién es el Otro de Lola? ¿A quién (y a qué) responde cuando lagrimea temblorosa con los dedos en la boca?

Cuando aparecen los problemas Lola parece no responder desde un proceso constructivo. En su lugar asigna automáticamente una organización (yo sé que es… porque si tiene… y tiene / pierde… entonces es) a un objeto (problema). No produce comparaciones sistemáticas sino que aplica automáticamente una fórmula que, podemos inferir, muchas veces la debe llevar al éxito. No actúa sobre el objeto (problema), y por lo tanto no hay transformación ni del objeto ni de su posibilidad de actuar sobre él. En definitiva, podemos decir que el proceso constructivo del conocimiento que se produce por las operaciones interrelacionadas de comparar y transformar queda interceptado por una respuesta automática puesta al servicio de agradar al otro. El intento de recomponer el sistema de interacciones introduciendo un conflicto (interpelación) resulta absolutamente fallido.

Por otro lado, si este proceso se hubiera sostenido en el tiempo obstaculizando las interacciones, podríamos inferir que el sistema de pensamiento de Lola no debe contar con los recursos cognitivos que la escuela le demanda (lo que en otro contexto diagnóstico podría ser leído como un déficit de la inteligencia lógico-matemática, o de la inteligencia en

general, como causa de una “discalculia” o de un “trastorno en el aprendizaje”).

Para pensar la intervención tenemos dos caminos principales: el primero consiste en proponer acciones que se desprendan de la producción de Lola en términos fenoménicos. Por ejemplo, puedo postular que Lola falla (y efectivamente es así) en la representación del problema y que por lo tanto no logra traducir la información lingüística y factual del enunciado en una representación interna; también falla en la planificación de su resolución ya que ejecuta acciones en automático; finalmente, carece absolutamente de las habilidades requeridas para la gestión y control de la solución obtenida de modo de comprobar el razonamiento y el resultado. Existen diferentes propuestas que formulan “programas de intervención” o “programas de entrenamiento”. En este mismo camino podríamos ubicar la causa en el hemisferio derecho, en la memoria, en la atención, en la actividad perceptivo-motora... etc., etc… En el caso de Lola podríamos ubicar la causa en la falta de conciencia de los pasos a seguir y en las dificultades para el pensamiento abstracto (aquí las estamos infiriendo pero podríamos especificarlas con la administración de pruebas específicas).

El otro camino es aventurarse por el lado del sentido y pensar la intervención en singular. Una pregunta podría ser ¿cómo llegó a pasarle lo que le pasa?

La mamá dice: Lola me recuerda mi angustia, porque uno no sabe qué quieren que haga… yo la entiendo. A mí me pasaba lo mismo… solo que yo me ponía a practicar.

La mamá de Lola tiene Síndrome x-frágil. Entre los signos patognomónicos se describe un déficit intelectual que oscila entre problemas leves en el aprendizaje con un CI normal y déficit intelectual grave. Incluye problemas con la memoria de trabajo y la memoria a corto plazo, la función ejecutiva y las habilidades matemáticas y viso-espaciales. Se trata de una afección genética, de herencia recesiva, que es transmitida por las madres (la afección está en el x). Nadie en la familia paterna conoce sobre la afección de la madre. Es un secreto. El punto central es que Lola no heredó su x-

frágil. Realizaron exámenes prenatales (pues la madre sabía de su afección) y volvieron a realizar los exámenes genéticos cuando Lola tenía tres años. Sospechaban.

Para esta mamá los números son aterradores en tanto reveladores de la afección que temía y teme transmitir a su hija más allá de cualquier ley de herencia genética.

Del proceso diagnóstico a la intervención en el tratamiento

La primera consecuencia de esta clínica podría enunciarse del siguiente modo: repensar las intervenciones en matemática es repensar las intervenciones con el niño o la niña, con los padres y con las escuelas y los docentes.

La segunda consecuencia se puede enunciar del siguiente modo: las intervenciones relativas a los problemas en el aprendizaje escolar de la matemática no pueden darse sin los conocimientos teóricos que nos proporcionan las neurociencias vía neuroplasticidad, que nos proporciona el cognitivismo respecto del funcionamiento de las funciones y la didáctica de la matemática. No es sin María Emilia Quaranta, sin Héctor Ponce, sin Delia Lerner, sin César Coll, sin Guy Brousseau, sin Irma Saiz, sin Cecilia Parra, sin Gómez-Granell, sin Claudia Broitman, sin Carraher y Carraher, sin Patricia Sadovsky… y tantos y tantos otros de cuyos aportes esenciales no podemos prescindir. Y no es sin la Psicología Genética… no por supuesto en su versión más ingenua sino en la versión que señalamos más arriba donde Rolando García (2000) que va de las formulaciones originales de Piaget a su relectura a partir de la teoría de los sistemas complejos y que, en nuestro ámbito, es retomada por Baquero y Castorina (2005), permitiéndonos salir de la linealidad del desarrollo para pensar en términos

dialécticos, lo que pone en cuestión la noción misma de causa en su versión simplificadora.

No es, tampoco, sin los estudios sobre causalidad, toma de conciencia y contradicción. No es sin las conceptualizaciones sobre constataciones e inferencias ni sin pensar el rol que juega la percepción en la relación entre constataciones e inferencias. No es sin conocer las diferencias entre abstracciones empíricas y abstracciones reflexivas, o entre generalizaciones inductivas y generalizaciones constructivas. No es sin las teorizaciones sobre los procesos básicos constructivos, a saber: comparaciones sistemáticas y transformaciones. No es sin los desarrollos teóricos sobre la apertura de posibles y la creación de necesidades. O sin la revisión teórica acerca de la revalorización del éxito y el lugar del error en el proceso de aprendizaje; o la revisión sobre el valor de los procesos de acomodación y su relación con lo procedimental vía la apertura de posibles. Y claro, no es sin re-pensar y re-formular todas estas conceptualizaciones y conocimientos a partir de los problemas y preguntas que las prácticas profesionales en el campo de la psicopedagogía nos plantean. Y lejos de un poco de aquí y un poco de allá. Y lejos de aplicar conocimientos a la clínica. Lejos de tomar de las teorías para aplicar a cada caso particular. Lejos de todo eso, una conceptualización de las intervenciones clínicas, rigurosa y coherente, me permite jugar.

Lola y yo jugamos. No con esos productos derivados del juego que llamamos juegos didácticos. Lo que jugamos fue la tarea de matemática, que no es jugar a hacer la tarea ni jugar a la maestra. Se trata de un acto (ahora sigo a Huizinga, Caillois, Benveniste y Agamben… y mucho más cerquita nuestro, a Fukelman), se trata entonces de un acto de profanación: hay sustracción de un objeto (la matemática) de la esfera de lo sagrado. Jugar es sin riesgo. En el consultorio no hacemos tarea, la jugamos. Y a Lola eso empieza a gustarle.

Un día trae un problema que le dieron de tarea. Le digo que es aburrido que ya le dije que a mí la matemática no me gusta nada. Lo digo jugando… a los gritos y muy disgustada. Se ríe y empieza a leer el problema en voz muy alta para provocar más gestos, más disgusto, más actuaciones de mi parte.

Lola sabe lo que va a venir… no es la primer vez que ocurre. Yo me tapo lo oídos, canto, me voy al baño. Ella se para en la puerta del baño y grita el enunciado del problema. Salgo del baño y le digo que ya sé cómo vamos a resolverlo: tomo el teléfono y marco 113. Se escucha 16 horas 23 minutos 10 segundos. Digo: Ves, ya está, da 16 o 23 o 10.

Ahora está asombrada:

–Eso es cualquier cosa. No puede ser. Yo sé que los problemas hay que pensarlos. Si hay 3 estantes con 10 buzos pequeños y 4 estantes con 8 buzos grandes… pensá… ¿cuántos buzos hay?

–Bueno, pero miro en el libro que tiene todas las respuestas. (Yo tengo el libro de matemática que otro nene me regaló a fin de año con los problemas resueltos.)

Mientras Lola se ríe y hace gestos de duda (no está tan segura de que eso sea posible), abro el libro y digo: Ya está, da 62.

Lola me saca el libro y lo cierra: No, lo tenés que hacer sola…

Me quejo, digo ¡Ufa!, pero empiezo:

–Tres estantes… diez buzos en cada uno… Agarro la calculadora y escribo diez más diez más diez… Ya está… son treinta buzos pequeños.

–¡Dame!

Lola me saca la hoja y continúa con el problema repitiendo el procedimiento pero dice: Yo sé que si es 8 + 8 + 8 + 8 es igual como… uno, dos… cuatro ochos… y eso es lo mismo que una multiplicación porque es así.

Para finalizar, cuando aludimos a la rigurosidad de la intervención, lo que queremos decir es que este “jugar la tarea” se sostiene en conceptualizaciones relativas a:

Posición en la transferencia. ¿Quién es el Otro de Lola? Tomo el terror del encuentro con la matemática a mi cargo.

El juego como lugar sin riesgo. El límite del juego.

Promoción de las interacciones entre el sujeto y el objeto: la interacción está facilitada en tanto no habrá consecuencias.

Pensar la escuela: configuraciones de apoyo. El lugar de lo figurativo.

Tabla de doble entrada. Pasaje de la matriz aditiva a la matriz multiplicativa.

Anticipación del resultado: facilitación de la funciones de control y gestión.

Anticipación del resultado: no hay posibilidad de error, se trata de cómo llegar al lugar correcto, pero como ese lugar está ya señalado, no hay posibilidad de fracaso. Revalorización del éxito. Repensar el lugar del error en la construcción del conocimiento.

El error y la posición subjetiva. El error como falta que el sujeto debe poder soportar. Condiciones subjetivas.

El lugar de los procedimientos. Puesta en juego de un modelo procedimental (dibujo estantes y escribo números de buzos de cada estante). Revalorización del procedimiento. El procedimiento como apretura de posibles. El lugar de los procesos de acomodación.

Diferenciación entre el enunciado lógico-matemático que se rige por la lógica extensional, cuya verdad está ya determinada en las tablas de valores del verdad, y el sujeto de la enunciación, que se maneja con la lógica de las significaciones que permite que los aspectos intensionales del lenguaje (es decir, empíricos y no teóricos) puedan ser representados y cuya verdad es relativa al sujeto que enuncia.

Como ya dijimos: no es jugar cualquiera cosa ni de cualquier manera.

2.5.2. Juego y escuela: apuntes para la reflexión

La palabra griega scholè significa tiempo libre, descanso, demora, lectura, estudio. En latín, la escuela era ludus litterarius y el maestro era el magister ludi. La escuela nació como reconfiguración del tiempo y el espacio que interpeló la división de sujetos, lugares y conocimientos. (9) Antes de la invención de la escuela, el tiempo libre era solo para algunos que por su lugar de nacimiento tenían ese privilegio. Huizinga (2012 [1938]) dice que en la escuela que inventa la polis, la educación no provenía como consecuencia del aprendizaje de un oficio sino como el resultado del tiempo libre. Con la escuela, los niños (por cierto, no las niñas ni los esclavos) son separados de la vida productiva, del apremio de la vida, para dedicarse al tiempo libre. La escuela, en su origen, se opone al trabajo.

Revisemos el lugar que el "trabajo" tiene hoy en la escuela. Pensemos cuántas veces convocamos a los niños y niñas a trabajar… o sea, a dejar de jugar cuando en su origen la escuela fue el lugar en el que el mundo se toma como juego; fue el lugar en el que el trabajo se toma como juego. En la escuela se suspende el riesgo porque allí las cosas están desconectadas de su uso regular. La escuela es, en su origen, profanadora. Lo que venimos proponiendo como intervención psicopedagógica es devolverle a la escuela ese carácter esencialmente profanador que fue su marca de origen.

Ahora bien, ¿qué fue pasando con la escuela? Fue pasando lo que pasó con el mundo: no se puede perder tiempo, hay que hacerlo cuanto antes; hay que mostrar resultados medibles, cuantificables, comparables. Es así que el maestro que antes podía ofrecer conocimientos por los conocimientos (estudio) y actividades por las actividades (ejercicios), ahora es tomado por el apremio y la perentoriedad de la evaluación. Las escuelas y los maestros y maestras apremiados son llamados a controlar el acceso al conocimiento de manera que el aprendizaje se dé de manera rápida, eficaz y con el menor

costo. El acto de separación de las urgencias de la vida que constituye a la escuela en su creación queda neutralizado y la escuela, hoy, ha perdido su carácter de juego y es capturada por el trabajo y la seriedad. Así comienza a familiarizarse con el riesgo… el riesgo de la exclusión. Ahora el que no responde como se espera, en los debidos tiempos y formas, lo pagará con dolor, con angustia y con la etiqueta que le corresponda según el manual de turno. Hoy, cuando el tiempo ha tomado la forma de la prevención, las escuelas y los maestros deben realizar enormes, gigantescos y monumentales esfuerzos para hacer y dar tiempo a sus alumnos. Tiempo libre, tiempo para jugar, tiempo sin riesgo, tiempo de infancia, tiempo en el que las cosas pueden ser usadas libremente, sin la seriedad del mundo de la producción, que es todo el mundo.

Los chicos salen del taller de plástica. Entran al aula, tiene prueba de lengua. La maestra reparte fotocopias. Tadeo se levante y camina, sin rumbo. La maestra le alcanza la fotocopia. Tadeo la deja caer: Quiero dibujar. Y da saltitos en el lugar y agita sus manos. La maestra sonríe: Es Tadeo, dice. La mamá trajo un informe que dice que es ADD con un poco de TGD… pero es Tadeo. Tadeo es así.

La maestra se dirige a él entregándole la fotocopia pero del reverso: Sentate y dibujá… ya… Vamos… Y cuando terminás das vuelta la hoja y completás la fotocopia.

La maestra se separa del apremio y la gravedad de la vida ordinaria para inventar un tiempo para Tadeo. La inclusión educativa consiste en inventar tiempos y espacios para todos y cada uno. Y sobre todo está la apuesta. La apuesta de la docente a la capacidad de Tadeo, no como noción psicométrica sino como punto de partida. Capacidad pensada no como sustancial, estática y definitiva sino como término relacional del que la docente, con su propuesta, forma parte. Reformular la idea de “capacidad” en términos de “potencia” es salir del pensamiento sustancia (la capacidad como entidad positiva que es propiedad/responsabilidad del sujeto) para pensarla en términos de que es siendo. La potencia no es sino que está siendo. No se trata de la esencia sino de la existencia. Potencia es poder aprender pero también poder no aprender, que no es no poder aprender

(Agamben, 2007). Porque aquello que un niño o niña es capaz de aprender no deviene de su condición particular sino de las condiciones que seamos capaces de inventar para que pueda aprender con su condición y desde su condición. Y para eso es necesario que la escuela sea un lugar donde el mundo se tome como juego. Inclusión educativa y juego: una relación sobre la que se hace necesario interrogar. Una relación sobre la que se nos hace necesario interrogarnos.

Bibliografía

Agamben, G. (2004): Infancia e historia, Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

___ (2005): Profanaciones, Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

___ (2007): La potencia del pensamiento, Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Aizencang, N. (2003): "La actividad lúdica en las prácticas psicopedagógicas: ¿jugar para aprender o aprender para jugar?", en Elichiri, N. (comp.): Discusiones actuales en psicología educacional, Buenos Aires: JVE.

Baquero, R. (1996): Vigotsky y el aprendizaje escolar, Buenos Aires: Aique.

Bruner, N. (comp.) (2012): El juego en los límites, Buenos Aires: Eudeba.

Caillois, R. (1986): Los juegos y los nombres. La máscara y el vértigo, México: Fondo de Cultura Económica.

Castorina J.A., Lerner, D. y otros (1996): Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate, Buenos Aires: Paidós.

Castorina, J.A. y Baquero, R. (2005): Psicología y dialéctica del desarrollo: el pensamiento de Piaget y Vigotsky, Buenos Aires: Amorrortu.

Elichiri, N. (2010): Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate, Buenos Aires: Manantial.

Feld, V. y Maderna, G. (2004): "La atención y su relación con el aprendizaje escolar", en Intersecciones entre clínica y escuela, pp. 39-56, Buenos Aires: Noveduc.

Filidoro, N. (2012): “La intervención psicopedagógica: hacer un alumno”, en Zerba, D. (comp.), Fenómenos psicóticos en niños. Estrategias de abordaje en el ámbito clínico-educativo, Buenos Aires: Letra Viva.

Freud, S. (1990 [1916-17]): Más allá del principio del placer, en Obras completas, vol. XV, Buenos Aires: Amorrortu.

Fukelman, J. (2015): Ponerse en juego. Seminario de Jorge Fukelman en el Círculo Psicoanalítico del Caribe. Texto establecido por Gaiza, P. y Lares, M., Buenos Aires: Lumen.

Gainza, P. y Lares, M. (2011): Conversaciones con Fukelman. Psicoanálisis: Juego e Infancia, Buenos Aires: Lumen.

García, R. (2000): El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la Teoría de los Sistemas Complejos, Barcelona: Gedisa.

Jerusalinsky, A. (2000): Psicoanálisis en los problemas del desarrollo infantil, Buenos Aires: Nueva Visión.

Huizinga, J. (2012 [1938]): Homo Ludens, Madrid: Alianza.

Maleval, J.C. (2011): El autista y su voz, Madrid: Grados.

Masschelein, J. y Simons, M. (2011): “El odio a la educación pública. La escuela como marca de la democracia”, en Simons, M., Masschelein, J. y Larrosa, J. (comps.), Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Pelegrinelli, D. (2010): Diccionario de juguetes argentinos, Buenos Aires: El juguete ilustrado.

Simons, M. Masschelein, J. y Larrosa, J. (2011): Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Piaget, J. (1982): La formación del símbolo en el niño, México: Fondo de Cultura Económica.

Vigotsky, L. (1996): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona: Crítica.

___ (2001): Psicología y pedagogía, Buenos Aires: Aique.

Winnicott, D. (1985): Realidad y juego, Barcelona: Gedisa.

---

1. Campaña “La Jarra Vacía”, Agencia Leo Brunett Argentina, año 2013. Disponible online en: <https://www.youtube.com/watch?v=TCWnYi-SXFE>.

2. El lugar sin límites, la novela de José Donoso, nos muestra ese encierro. En el film de Arturo Ripstein, basado en la novela del autor chileno, las imágenes nos revelan ese encierro asfixiante.

3. Cfr. García (2000).

4. Cfr. García (2000).

5. Cfr. García (2000).

6. En principio remitimos a Castorina, Lerner y otros (1996), y sugerimos consultar la bibliografía sugerida en cada uno de los artículos que

componen ese texto.

7. Siguiendo, en este caso, a Caillois (1986).

8. Primer problema: Joaquín colecciona postales. Tiene 6 de Argentina y 8 de España. ¿Cuántas postales tiene en total?

Segundo problema: Analía tiene 19 figuritas de animales y regaló 4. ¿Cuántas figuritas le quedaron?

9. En este apartado estamos siguiendo el texto de Jan Masschelein y Maarten Simons (2011).

3. Conceptualizaciones acerca del jugar en el diagnóstico psicopedagógico

Vanesa Levit, Susana Mantegazza, Marcela Mas, Magdalena Muscolino, Bárbara Pereyra y Corina Serra

Ana, de 8 años, jugaba con su psicopedagoga al supermercado. Organizaron los productos con sus precios correspondientes y alternativamente se turnaban para ser compradora y vendedora. Cuando a la niña "le toca" comprar, la psicopedagoga le dice que debía pagar $45 y le pregunta con cuántos billetes lo va a hacer. Ante esto Ana hace varios intentos para pagar y frente a las reiteradas intervenciones de la psicopedagoga, la niña responde: "¿y si pago con tarjeta de crédito?".

Dentro de la sala de 4 años en un jardín, la docente les propuso a los niños/as realizar diferentes tipos de construcciones con bloques de madera. Tobías tomó uno de ellos y empezó a agitarlo con la mano. Su maestra se acerca y le pregunta qué estaba haciendo, frente a lo que el niño respondió: "Estoy jugando a la Wii".

La madre de una niña que asistía a un grupo de tratamiento se acerca a las coordinadoras del grupo de niños/as y expresa "¿Cuándo van a dejar de jugar?, porque a Dalila no le está yendo bien y en el colegio me piden que practique".

Como parte de nuestras intervenciones en el campo psicopedagógico jugamos con los niños, niñas y adolescentes con quienes interactuamos. Lo hacemos en diferentes momentos: procesos diagnósticos, tratamientos

grupales e individuales, espacios de promoción y prevención de la salud, talleres, espacios de apoyo escolar, entre tantos otros.

En las siguientes líneas desarrollaremos algunas reflexiones en torno al juego y el jugar en el diagnóstico psicopedagógico, realizando un recorrido por diversos autores que pensaron y escribieron al respecto. Al iniciar este trabajo de indagación bibliográfica, lo hicimos a partir de la interrogación acerca de las diferentes conceptualizaciones que podríamos encontrar en torno al juego y el jugar.

Los autores que abordaremos provienen de diversos campos disciplinares, por lo que las conceptualizaciones en torno al juego son también diversas, en el sentido de que parten de interrogantes que son diversos. Con cada uno de ellos compartimos y disentimos en diferentes aspectos acerca de cómo pensar las escenas lúdicas.

Hemos delimitado dos grandes preguntas/ejes que nos permitirán acercarnos a lo que los autores han pensado, reflexionado e historizado sobre el valor del juego para el desarrollo de los niños/as y su constitución como sujetos. En primer lugar tomamos el por qué, es decir pensamos en términos de lo que nos antecede, aquello que nos causa retrospectivamente; en segundo lugar tomamos el para qué, pusimos el eje en la dirección en la que avanzamos, aquello que nos causa prospectivamente. Estas dos grandes dimensiones nos sirven como referencia para pensar por qué jugamos en la clínica psicopedagógica, y más específicamente, en el marco de la cátedra de Teorías y técnicas del Diagnóstico, para pensar y problematizar el juego como parte de los procesos del diagnóstico. Ambas dimensiones se entraman en relaciones complejas y solo se escinden a los fines de la escritura de este texto.

3.1. ¿Por qué el juego en el diagnóstico psicopedagógico?

Desde el psicoanálisis el juego ha sido pensado por su relevancia en la constitución subjetiva de los niños/as. Desde allí que haya sido y siga siendo abordado como eje de las prácticas psicoanalíticas. Uno de los autores que ha trabajado y ha sido referente para otros, constituyendo una línea de pensamiento, fue Jorge Fukelman. Consideramos valioso destacar su posición frente al juego como momento estructural, el análisis que realiza de la transferencia y su manera de pensar el abordaje analítico con niños.

Lo que pasa es que yo pienso que el juego precede al niño. Con la diferencia del caso, del mismo modo en que puede decirse: el lenguaje, la lengua precede al sujeto. Es un niño porque hay una dimensión de juego que lo sostiene como tal, aunque pudiera ocurrir que yo no entienda esa dimensión del juego (De Gainza y Lares, 2011: 19).

Nos parece importante tener presente la referencia a la sanción del otro, del adulto, de la cultura que sanciona como juego el despliegue del niño/a. Lo que Fukelman nos está diciendo es que el juego hace al niño y en ese "anteceder" está la responsabilidad del adulto, que antecede al niño. Nos interesa rescatar aquí lo fundamental de la posición del adulto.

Para lograr que el juego se establezca, algo debe quedar como no siendo juego: se reconstruye la escena lúdica y también lo que queda por fuera de

la situación de juego. Es allí donde ubicamos al sujeto (De Gainza y Lares, 2011: 26).

En este sentido encontramos aportes de autores que ubican al juego como condición de infancia, es decir, que un niño es niño en tanto puede jugar, en palabras de Raquel Gerber (2005: 100), “el juego hace al niño; donde hay juego hay niño”.

En oposición, Lev S. Vigotsky (1988: 154) dirá que “el juego no es un rasgo predominante en la infancia, es el factor básico en el desarrollo”. De este modo, el juego es pensado como instrumento del desarrollo de los niños/as antes que como productor de infancias. Juego como factor de desarrollo, en tanto expresión de una necesidad de saber, de conocer y de dominar los objetos. En este sentido, el juego constituye el motor del desarrollo en la medida en que crea Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP). Esto posibilita el despliegue de la imaginación, lo que contribuye al desarrollo del pensamiento abstracto. No es una actividad espontánea y natural sino que se encuentra socialmente regulada.

Otros aportes, dentro de una línea psicoanalítica, los encontramos en Ricardo Rodulfo (1993). Este autor realiza una diferenciación entre las conceptualizaciones de juego y jugar. Sostiene que en los distintos momentos de la estructuración subjetiva, se observan variantes, transformaciones en la función del jugar. Destaca la diferencia entre esos conceptos para acentuar el carácter de práctica significante de la función de jugar. El juego, en cambio, es el producto de cierta actividad, un producto con determinados contenidos. La actividad de “jugar”, marcada por el verbo en infinitivo, da cuenta para este autor del carácter de producción. Entonces tenemos, por un lado, consideraciones acerca del juego como producto, y por el otro, las consideraciones en cuanto al jugar en tanto despliegue. Esta diferenciación en términos de actividad y producto nos parece interesante a la hora de pensar los juegos que jugamos durante el proceso de diagnóstico.

Alicia Rozental (2005), tomando los aportes de Fukelman, describe el juego como

un modo de decir, aquel con el que contamos en la infancia y con el que hacemos frente a los enigmas referidos a la muerte y a la sexualidad, tal como se presentan en nuestra biografía (Rozental, 2005: 31).

El juego, así pensado, es un tiempo subjetivo de elaboración del trauma que tiene como función inscribir la verdad que allí se juega, tiempo que posteriormente posibilitará, repetición mediante, una escritura que, a su vez, contribuirá a la constitución de una narración histórica (Rozental, 2005: 41).

En ese sentido, Donald Winnicott (1972) sostiene que el niño en su jugar toma elementos de la realidad externa y los inviste de significación en referencia a su realidad interna. Desde esta conceptualización, mediante el jugar se logra exteriorizar los miedos, las ansiedades, las angustias, es decir, hacer activo lo que se estaba sufriendo y representar los significados por medio de significantes.

El jugar tiene un lugar y un tiempo. No se encuentra adentro ni tampoco está afuera, es decir no forma parte del mundo repudiado, el no-yo, lo que el individuo ha decidido reconocer como verdaderamente exterior, fuera del alcance del dominio mágico. Para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no solo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer (Winnicott, 1972: 64).

Para asignar un lugar al juego, Winnicott postula la existencia de un espacio potencial entre el bebé y la madre.

Varía en gran medida según las experiencias vitales de aquel en relación con esta o con la figura materna, y lo enfrenta:

a) al mundo interior (que se relaciona con la asociación psicosomática); y

b) a la realidad exterior (que tiene sus propias realidades, se puede estudiar en forma objetiva y, por mucho que parezca variar según el estado del individuo que la observa, en rigor se mantiene constante) (...)

En otras palabras, lo universal es el juego, y corresponde a la salud: facilita el crecimiento y por lo tanto esta última; conduce a relaciones de grupo; puede ser una forma de comunicación (Winnicott, 1972: 42).

Tomamos esta idea de algo que se instala entre el jugar y el juego, entre el niño/a y el/la psicopedagogo/a.

Pensar al juego en términos de una herramienta nos posicionaría desde un lugar de tomar un objeto o construcción que se "utiliza". ¿Cómo pensamos el jugar y el juego en psicopedagogía? ¿Cómo lo pensamos en el diagnóstico psicopedagógico? Las relaciones entre el juego y el aprendizaje han sido pensadas de diversas maneras:

el juego como técnica de evaluación del proceso de aprendizaje;

jugar para aprender y de allí, el juego como mediador;

aprender jugando;

el jugar como un derecho de niñas y niños en vistas a la promoción de la salud.

Un aspecto que consideramos necesario destacar para marcar un posicionamiento es que en el consultorio jugamos. Allí ubicamos el despliegue del niño/a en una escena lúdica y a nosotros no como observadores o meros espectadores. Pensar en una escena nos permite tomar la idea del movimiento, del suceder del tiempo y de las diferentes dimensiones que componen la complejidad de cada encuentro a partir de los cuales podemos hacer inferencias y construir hipótesis acerca de:

- la modalidad de aprendizaje;

- la relación del niño/a con el otro y con los objetos en tanto objetos de conocimiento, en tanto contenidos escolares.

- la posibilidad de sentir placer, de disfrutar del conocimiento y de la construcción de conocimientos;

- el saber/conocer; el no saber/no conocer;

- acerca de su posibilidad de simbolización;

- de las herramientas cognitivas de las que dispone;

- acerca del devenir de su constitución subjetiva;

- de la forma de acceso a los objetos culturales, los objetos de conocimiento escolar y no escolares con las características propias los procesos de apropiación y transformación correspondientes.

Para cada uno de los sujetos con los que trabajamos vamos pensando en propuestas diferentes. La mayoría de las veces nos remitimos a juegos reglados, quizás en ocasiones a juegos más libres o aun a juegos inventados por los/as mismos/as niños/as; juegos de dramatización; el dibujar como juego. En cada una de las experiencias podemos recortar observables según las preguntas que allí hayamos introducido pero siempre dirigiendo nuestra

mirada en torno a las características de un jugar que promueve ciertos despliegues de los que intentamos dar cuenta.

M.R. Öfele (2002) invita a observar los patrones lúdicos del paciente a través de las intervenciones que involucran al juego. La autora describe dichos patrones vinculados a la observación de cómo el niño comienza el juego, qué personajes elige, estrategias que implementa, cómo finaliza el juego. De esta manera nos aporta elementos para la construcción de observables.

Por su parte, Sara Paín (2012) considera al juego como una actividad predominantemente asimilativa, por la cual el sujeto alude a un objeto, propiedad o acción ausente, por medio de un objeto presente que constituye el símbolo del primero y guarda con él una relación motivada. Allí se destaca que la actividad lúdica nos provee de información acerca de los esquemas que organizan e integran el conocimiento en un nivel representativo. En el proceso diagnóstico, la autora destaca la observación del juego del paciente a través de una sesión que denomina hora de juego. Este dispositivo presenta ciertas características: tiene una consigna específica, un tipo de material predeterminado, funciones y tareas esperadas por el profesional. Se constituye dicha propuesta en una técnica, que permite identificar tres momentos del juego de ese niño y vincularlo con el aprendizaje (los tres momentos destacados son: inventario, postulación del juego, aprendizaje propiamente dicho). Consideramos este texto como fundante. Es claro que hemos avanzado en la construcción de conceptualizaciones pero encontramos aquí el fundamento de la posibilidad de pensar la complejidad.

Nélida Atrio (2004) expresa que su búsqueda en la clínica se centró en analizar el funcionamiento cognitivo a partir de material inestructurado para articularlo con los significantes que recurrentemente se observaban “desde lo proyectado”. El objeto de estudio de la psicopedagogía, sostiene la autora, es “el hombre en situación de aprendizaje” y, siguiendo a Paín, pone la mirada en el organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo. Prioriza allí:

La acción de jugar como uno de los elementos diagnósticos en niños, porque aquí ante la consigna el niño no se convierte en personaje, es él quien pone en juego su Ser de manera total escenificando su propia escena, su propia vida interior, sus propios conflictos (Atrio, 2004: 14).

Noemí Aizencang (2005), considerando los aportes de Huizinga (2012 [1938]), destaca como rasgos característicos del juego:

1- es una actividad libre, en tanto es elegida por el sujeto que juega;

2- es una situación ficticia que supone un tiempo y un espacio;

3- las reglas del juego tienen una función central: regulan el desarrollo de esa actividad;

4- supone motivaciones intrínsecas y guarda un fin en sí mismo;

5- un juego puede ser repetido pero su desarrollo nunca determinado;

6- genera cierto orden y tensión en el jugador

Jorge Fukelman (cit. por De Gainza y Lares, 2011: 19) destaca:

En todo momento, trato que sea “de jugando”, y por supuesto evito las intervenciones didácticas, a las que fácilmente puede tenderse, tal como me consta ocurre con frecuencia en personas que atienden niños. Intervenciones didácticas que no suelen tener que ver con la sorpresa y que son del tipo: “lo que a vos te pasa es tal cosa o tal otra”.

Tomando estos aportes podemos pensar que la regla fundamental del juego es que sea “de jugando”. En esta regla están implicados dos elementos o ideas. Por un lado que “sea de jugando” no implica que no se plantee, desde el punto de vista del sujeto que juega, en serio. Sigmund Freud (1908: 127) explica que no hay nada más serio en los niños que jugar:

La ocupación favorita y más intensa del niño es el juego. Toma muy en serio su juego y dedica en él grandes afectos. La antítesis del juego no es seriedad sino la realidad. El niño distingue muy bien la realidad del mundo y su juego, a pesar de la carga de afecto con que lo satura, y gusta de apoyar los objetos y circunstancias que imagina en objetos tangibles y visibles del mundo real.

Por otro lado, implica que el riesgo queda por fuera del espacio de juego, entendiendo al riesgo del lado tanto de la muerte como de la sexualidad. En relación a esto, pensamos que tanto “administrar” determinadas técnicas psicopedagógicas de evaluación diagnóstica como la propuesta de actividades con formato escolar en el tiempo/espacio del diagnóstico podrían resultar, para los niños/as y adolescentes, francamente “riesgosas”, en tanto implican una puesta a prueba del sujeto, de lo que el niño/a sabe, conoce, puede, en relación a un supuesto “debería”. Dentro del juego, tanto los conflictos como los modos de resolución no implican nunca ningún tipo de riesgo para ninguno de los jugadores.

En los recortes en los que el niño lee, escribe, hace matemáticas o juega se imbrican las dimensiones que hacen a lo subjetivo, a lo biológico, a lo social y contextual.

En varias ocasiones, como psicopedagogas, introducimos dentro del juego ciertos conflictos cognitivos ante los cuales el niño/a responde de los más

diversos modos. El juego posibilita su resolución dentro de la escena lúdica misma, lo que permite que se mantenga la condición de sin riesgo.

Un progreso en el conocimiento no se obtendrá sino a través de un conflicto cognitivo, es decir cuando la presencia de un objeto (en el sentido amplio de objeto de conocimiento) no asimilable fuerza al sujeto a modificar sus esquemas asimiladores, o sea, a realizar un esfuerzo de acomodación tendiente a incorporar lo que resultaba inasimilable (y que constituye, técnicamente, una perturbación). (…) Tampoco cualquier conflicto es un conflicto cognitivo que permite un progreso en el conocimiento. Hay momentos particulares en el desarrollo en los cuales cierto hechos, antes ignorados, se convierten en perturbaciones.

(...) No se trata de introducir al sujeto continuamente en situaciones conflictivas difícilmente soportables, sino en tratar de detectar cuáles son los momentos cruciales en los cuales el sujeto es sensible a las perturbaciones y a sus propias contradicciones, para ayudarle a avanzar en el sentido de una nueva reestructuración (Ferreiro y Teberosky, 1979: 27).

3.2. ¿Para qué jugamos en el diagnóstico psicopedagógico?

Desde nuestras intervenciones psicopedagógicas, el juego cobra relevancia por su aparición frecuente, por lo que nos resulta pertinente preguntarnos para qué jugamos. Según Noemí Aizencang (2003: 28):

Resultan varios y diversos los usos que suele cobrar la actividad lúdica cuando se integra a los espacios psicopedagógicos. Usos que se ven orientados, fundamentalmente, por la concepción de juego que se sustenta (...) La cuestión radica en preguntarse por los propósitos que explican la inserción del juego en el contexto psicopedagógico.

A los fines de este escrito, nos parece pertinente profundizar acerca del juego reglado, en tanto se trata de una práctica frecuente a la hora de realizar los diagnósticos psicopedagógicos.

Radrizzani Goñi y González (1986: 53) explican que el juego reglado

comienza a constituirse alrededor de los 4 años, evoluciona y se consolida progresivamente durante el período de las operaciones lógico-concretas, acrecentando su complejidad en forma paulatina (paralelamente al proceso de construcción y generalización de los agrupamientos lógicos e infralógicos), y alcanzan su máxima expresión en el período del pensamiento hipotético deductivo (...) En los juegos reglados, el símbolo lúdico es reemplazado por la regla, la que sistematiza y encuadra el funcionamiento, debido a la aparición del sentimiento de cooperación y

reciprocidad, paralelo a la necesidad instintiva del ser humano de establecer relaciones interpersonales.

Por otra parte, Aizencang (2005: 27) expresa que

Al participar de instancias de juego, [el niño] procura dominar lo difícil y se propone superar los problemas que se presentan. (…) Esta búsqueda de control y mayor dominio conduce al pequeño a consolidar y afianzar habilidades. A reiterarlas por el placer que esto le genera. Las nuevas adquisiciones toman un sentido instrumental y tienden a integrarse en una conducta más compleja.

Esto nos permitiría pensar en lo que ocurre cuando jugamos con un niño/a con un juego reglado por primera vez: si el niño/a no lo conoce, explicamos sus reglas. Podríamos leer en conjunto el reglamento, ir mostrando cómo se juega. También podríamos adentrarnos en las reglas a medida que transcurre el juego. En otro momento, ya sea en ese mismo encuentro o en los próximos, cuando volvemos a jugar al mismo juego, ya no sería necesaria toda la explicación. Se puede observar cómo los niños/as van incorporando las reglas, las conocen, algunos se ajustan a ellas mientras otros piensan estrategias para evitarlas. Lo mismo podría ocurrir con los elementos utilizados en el juego, los dados o el tablero, por ejemplo, en un juego de recorrido. Dependiendo del desarrollo del sistema de numeración, el niño/a puede avanzar con mayor o menor seguridad por el tablero, puede hacer el "rebote" cuando llega al final del recorrido o encontrar allí un obstáculo, utilizar dados con números en lugar de los convencionales con puntitos, sumar con o sin sobreconteo. En reiteradas oportunidades pudimos observar cómo de un primer momento, en el que se propone jugar un juego que el niño/a no conoce, a medida que se va jugando logra apropiarse de las reglas y desplegar algunas estrategias que antes no estaban a disposición. A partir de la cita anterior introducimos algunas preguntas: la reiteración del

mismo juego o de juegos similares ¿podría ayudar a construir estrategias que luego se transfieran a situaciones de aprendizaje formal? Por ejemplo ¿la utilización de dados numéricos podría propiciar la suma de números enteros sin recurrir al conteo de cada punto en otro tipo de dados? ¿Avanzar en el tablero acompañaría a la comprensión de las regularidades del sistema de numeración?

Aizencang (2005) sostiene que una de las posibilidades por las que las psicopedagogas jugamos con juegos reglados durante los espacios de intervención psicopedagógica tendría que ver con "conducir a consolidar y afianzar habilidades".

Compartimos una pequeña viñeta clínica: Oliver, de 13 años, asiste a psicopedagogía derivado por la institución escolar. Durante las sesiones muestra interés en la confección de origamis, prefiriendo esta actividad por sobre las propuestas de la psicopedagoga. Es así que la psicopedagoga advierte que realizaba los cálculos pertinentes y la planificación necesaria para armar diferentes tipos de origamis sin ninguna dificultad. Podríamos pensar este armado como un juego de construcción que implica relaciones infralógicas. Al momento de enseñarle a la psicopedagoga cómo hacer una de las figuras, podía establecer la secuencia temporal adecuadamente cuando, sin embargo, los relatos de su vida cotidiana eran temporalmente confusos. A partir de ello, se trabajó con el joven acerca de sus conocimientos en relación a los origamis y con el acompañamiento de su psicopedagoga comenzó a dejar un registro escrito y fotográfico de cada paso para armar una guía que sirviera a quien quisiera aprender a realizarlos. En el devenir de las sesiones, Oliver en el juego del 4 en línea comenzó a considerar diferentes variables en sus jugadas, tomando en cuenta los movimientos de su contrincante y pudiendo planificar una estrategia para ganar. Sin embargo, frente a las tareas escolares se observaba, durante el diagnóstico, cierta desorganización, falta de planificación y de orden. ¿Es pertinente pensar que aquello de lo que lograba apropiarse en la escena lúdica no era posible de generalizar a otros espacios? Lo que aprende en el contexto de un juego, ¿solo le sirve para ese contexto? ¿O se trata de una cuestión de tiempo? La producción ¿tendrá efectos por sí misma? Creemos que la producción es necesaria pero que no

tienen efectos causales automáticos ni directos sino que allí es central la intervención de la profesional que es (así lo pensamos, en transferencia) efecto estructurante que acompaña al niño en todos lados.

Al respecto M.R. Öfele (2002: 7) menciona:

A partir de la implementación de juegos estructurados e inestructurados, se podrá evaluar, por un lado, los procesos y estrategias de aprendizaje que el niño ha adquirido hasta aquí y el modo de implementarlos. Las posibilidades de anticipación, adecuación a reglas, las posibilidades combinatorias, niveles de desarrollo, noción de número, etc., son algunos aspectos posibles de evaluar a partir de diferentes juegos.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando, dentro del diagnóstico psicopedagógico, pasamos de jugar a trabajar con algún contenido escolar? Por ejemplo, en el bingo la psicopedagoga podría dar cuenta del conocimiento del niño/a respecto del reconocimiento de los números y las regularidades del sistema de numeración, entre otras cuestiones. ¿Es lo mismo entonces, jugar al bingo que dictar números o pedir que se ordenen de menor a mayor? ¿Es lo mismo; jugar al tuti fruti que dictar palabras o buscar categorías de palabras para una tarea escolar?

En ocasiones, vemos a niños/as que se muestran entusiasmados jugando pero no expresan las mismas ganas, evitan o rechazan propuestas que contengan un formato escolar. ¿Podría ser este uno de los criterios por los cuales un/a psicopedagogo selecciona un juego?

Öfele (2002: 3; 7) destaca respecto al juego en psicopedagogía y particularmente respecto al jugar en el tratamiento:

El juego en psicopedagogía es una herramienta de trabajo, aunque va más allá, teniendo en cuenta la necesidad indispensable del juego del terapeuta.

Si bien el juego es una herramienta, la misma no lo es únicamente como un elemento que se intercala entre paciente y terapeuta, sino que es el paciente y el terapeuta –en el caso del tratamiento– que se instalan entre el juego y el jugar y desde allí se realiza la tarea psicopedagógica.

El objetivo del juego no debe ser una tarea escolar "disfrazada" de características lúdicas. (...) El objetivo psicopedagógico está en que el niño pueda ir descubriendo los pasos a seguir, las posibilidades que pueda lograr a partir del juego, las estrategias operativas para cada situación, para llegar a un aprendizaje autónomo y placentero.

Si bien es esencial respetar el juego y el jugar del paciente, es importante que el psicopedagogo pueda distinguir en qué momento deberá proponer él un juego o bien alguna modificación del mismo para promover nuevas posibilidades de aprendizaje. La intervención psicopedagógica deberá ser siempre desde dentro del juego. Intervenir desde fuera del juego, probablemente sea vivido por el jugador como una agresión o ataque a su juego, interrumpiendo el mismo.

Desde el momento en que la psicopedagoga utiliza el juego para trabajar/evaluar los contenidos escolares con una finalidad diagnóstica en sí misma, la escena de juego cae para dar lugar a "lo escolar".

Podríamos pensar, a raíz de lo que fuimos construyendo, que la escena lúdica forma parte del proceso diagnóstico junto a otras intervenciones posibles. En la escena lúdica, el/la psicopedagogo/a, mientras juega, puede conocer y establecer hipótesis acerca de cómo el niño/a planifica una acción, piensa una estrategia, incluye los conocimientos que tiene del número y el sistema de lectura y escritura, cómo recupera y despliega sus conocimientos en un contexto que no es el escolar, todo esto con la intención de reivindicar al niño en el lugar de que puede hacerlo.

3.3. A modo de cierre

En los recortes en los que el niño lee, escribe, hace matemáticas o juega se imbrican las dimensiones que hacen a lo subjetivo, a lo biológico, a lo social. Allí confluyen el cuerpo, el lenguaje, el sistema de pensamiento, los conocimientos previos, las representaciones escolares, las significaciones familiares, el discurso social.

Consideramos, como posicionamiento, que dentro de una propuesta de juego, el/la psicopedagogo/a puede construir observables referidos a: la estructura de pensamiento de un niño/a, a su posición subjetiva frente al aprendizaje, al conocimiento que tiene de los objetos y al modo de acercarse a estos.

Nos parece importante remarcar en este punto que, dentro del proceso diagnóstico, la intencionalidad del niño que juega no es la misma que la de la/el psicopedagoga/o: aun cuando el/la profesional construya observables, el juego sigue siendo juego, esto es, una actividad libre del sujeto que puede terminar cuando quiere, que no guarda riesgos. En definitiva, “es de jugando”.

Bibliografía

Aizencang, N. (2003): “La actividad lúdica en las prácticas psicopedagógicas: ¿jugar para aprender o aprender para jugar?”, en Elichiry, N. (comp.), Discusiones actuales en Psicología Educacional, Buenos Aires: JVE.

___ (2005): Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares, Buenos Aires: Manantial.

Atrio N. (2004): ¿Jugamos... cuándo jugamos? Una mirada articulada de la hora de juego psicopedagógica, Buenos Aires: CIFAP.

De Gainza, P. y Lares, M. (2011): Conversaciones con Jorge Fukelman. Psicoanálisis: Juego e infancia, Buenos Aires: Lumen.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979): Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Buenos Aires: Siglo XXI.

Freud, S. (1908): El delirio y los sueños en la “Gradiva” de W. Jensen, y otras obras, en Obras completas, tomo IX, Buenos Aires: Amorrortu.

Gerber, R. (2005): “De juguete a jugador”, en Rozental, A. (comp.), El juego, historia de chicos. Función y eficacia del juego en la cura, Buenos Aires: Noveduc.

Huizinga, J. (2012 [1938]): Homo Ludens, Madrid: Alianza.

Öfele, M.R. (2002): El juego en psicopedagogía. Disponible en <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-equino/juego_en_psicopedagogia.pdf>.

Paín, S. (2012): Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje, Buenos Aires: Nueva Visión

Radrizziani Goñi, A.M. y González, A. (1986): El niño y el juego I. Las operaciones infralógicas espaciales y el juego reglado, Buenos Aires: CATARI.

Piaget, J. (1961): La formación del símbolo en el niño, México: FCE.

Rodulfo, R. (1993): El niño y el significante, Buenos Aires: Paidós.

Rozental, A. (2005): El juego, historia de chicos. Función y eficacia del juego en la cura, Buenos Aires: Noveduc.

Vigotsky, L. (1988): La formación social de la mente, Barcelona: Paidós.

Winicott, D. (1972): Realidad y juego. Disponible online en: <http://imago.yolasite.com/resources/WINNICOTT,%20Realidad%20y%20juego.pdf>.

4. Construyendo observables: no es lo que “se ve” sino lo que leemos. Recortes de escenas de juegos reglados con niños y niñas

Andrea Mokaniuk

Edad: 12 años

Escolaridad: 6° grado (repitió una vez 2°grado)

Contexto del recorte: Hospital público

Martín llega derivado por el Equipo de Orientación Escolar de la escuela a la que asiste, ya que observan un gran desfasaje en la adquisición de conocimientos con respecto al resto del grupo. En la escuela mencionan estar realizando adaptaciones curriculares, pero no hay ningún documento (actas, PPI) que lo avale.

La madre asiste al primer encuentro, manifestando que hace algunos años atrás fue diagnosticado como TGD, que le indicaron estudios y tratamientos que no pudo realizar por complicaciones en la organización familiar y habitacionales.

Martín refiere en uno de los primeros encuentros que hay algo que no quiere contar, pero sin ninguna insistencia, continua su relato diciendo que cuando era chico vio como su papá le pegaba a su mamá y que por esa razón él no desea estar ni hablar con él. También expresa que su papá es violento con él verbalmente.

En uno de los encuentros diagnósticos (participan dos psicopedagogas), se observan las carpetas escolares del niño. En ellas se veían varios registros de juegos reglados con dados.

Le pido que me enseñe a jugar, a lo que agrega: Lo jugué con mi papá y en el colegio.

Me pide que cierre bien la puerta del consultorio.

Dibuja una grilla en una hoja colocando su nombre y el de las psicopedagogas que participarán en el juego.

Tira los tres dados que tenía. Separa dos y deja uno al costado. Hay que sacar uno, dice.

Psicopedagoga: ¿Por qué uno queda afuera?

Intenta explicar: Tenés que sumar… o cortar (separa los dados con el cubilete). No entiendo… estaba jodiendo, se lo observa confuso y dice Mejor así no… soy un mentiroso. Ante esa afirmación, le pregunto qué dijo y me contesta: Que soy rápido, dije.

Entonces empieza sumando los puntos de todos los dados, contando cada punto con los dedos: Tres, cinco, dos… son diez. Lo registra por escrito.

Seguimos jugando, por turnos. Cuando es el turno de la otra psicopedagoga, Martín toma el dado, salteándola.

Patricia, la psicopedagoga, le pregunta por qué ella no puede jugar. Y le responde. ¡Ah, es que me olvidé de vos! Porque tengo un enemigo que se llama Patricio. Se me va a hacer tarde… ¿qué hora es?

Respondo y le aclaro que todavía nos queda un rato.

Seguimos en la segunda vuelta de tirar los dados y cuando le toca a él, comenta: Vale buchonear.

Psp: ¿Qué es eso?

Martín: Que se puede ver.

Psp: ¿Ver sería buchonear? ¿O buchonear sería decir lo que vemos?

Martín: Nada, nada… mejor sigamos que se me va a hacer tarde. Buchonear no se puede. Me toca a mí.

Cuando es el turno nuevamente de Patricia, agarra él el cubilete y sin que le digamos nada agrega: Perdón, perdón yo no sabía que te tocaba a vos. Devuelve los dados y se ríe Estoy haciendo trampa para ganar. ¿Qué hora es?

Le contesto que tenemos tiempo, que podemos seguir jugando.

Tira los dados, registra y comenta: ¿Puedo hacer un dibujo de cuando tenía once años? Sin esperar respuesta, saca una hoja. Lo tengo que hacer ahora porque se me está perdiendo el tiempo. A los once años yo tenía ojos verdes y el jopo largo. Pero un día me desperté y tenía los ojos marrones.

Psp: Bueno, dibújalo, pero ¿qué pasó con el juego? ¿Se terminó? ¿Quién ganó?

Me contesta un número sin fijarse en los puntos de la grilla, y dice rápidamente: Ella (señalando a Patricia).

Psp: ¿Pero contaste los puntos? ¿Estás seguro? Vos tiraste una vez más que nosotras…

Martín: Gané yo, por trampa.

Psp: ¿Por trampa?

Martín: Por mayoría de tiempo. Listo, gané yo por trampa. Ahora hago el dibujo, antes era lindo y una chica gustaba de mí.

Saca una hoja y empieza a dibujar.

Empieza a dibujar y pregunta: ¿Tengo la voz rara? ¿Cuándo me va a cambiar la voz?

Este recorte nos permite construir observables respecto de los obstáculos en relación al jugar, ya que lo que Martín propone como juego no se desarrolla como tal. La hipótesis que construimos es: la imposibilidad del juego está en relación a la ausencia de borde, juego/no-juego. La falta de borde no permite definir la escena lúdica y, por tanto, Martín no puede ni entrar ni salir de ella. A un lugar sin límites no es posible entrar. De un lugar sin límites no es posible salir.

En un comienzo ubicamos que no logra transmitir las reglas, y frente a la dificultad se evade dando una respuesta de compromiso con la que renuncia a lo que buscaba decir.

Por otro lado, por momentos su lenguaje se desorganiza: sucede cuando es interpelado, cuando frente a una afirmación del tipo buchonear es que se puede ver, la psicopedagoga intenta abrir significaciones posibles: o sea, hay un enunciado pero no hay enunciación, no hay un sujeto que sostenga el enunciado. Un enunciado sin sujeto es como juego sin jugador: hay enunciado de reglas pero no puede comprometerse con ella, no se la apropia.

Lo que nos interesa recuperar de esta escena es, justamente, que este punto de incomodidad es también el lugar de entrada: allí Martín registra al otro, se incomoda con la pregunta y busca salir de esa situación. Estas interrogaciones que lo interpelan ponen de manifiesto una labilidad subjetiva al tiempo que constituyen el lugar para una maniobra que le permita salir de ese no-lugar en el que se presenta. No lugar en tanto no hay bordes.

Martín pregunta continuamente por la hora. Nuestra hipótesis es que la pregunta constituye un modo de búsqueda de borde: algo que le señale un inicio y un final posible. Recordemos que si la frase no termina, (no tiene punto) no hay sentido posible. El borde da sentido a lo que allí se

constituye. En este sentido no hay juego, no hay escena lúdica diferenciada y, por lo tanto, no hay jugadores.

En este mismo sentido podemos leer su búsqueda de establecer diferencias: grande-chico; ser-parecer; femenino-masculino. Entendemos (construcción de observable) que este es otro modo en que Martín busca ubicar límites, bordes que le permitan ubicarse en un lugar posible.

Esta falta de borde que lo desorganiza se constituye en observable en su lenguaje, en su respuesta a la propuesta de juego y también en la aparición disruptiva de la escena del dibujo.

4.2. Malas cartas: del respeto a la regla a la construcción de sentidos

María Greco

Edad: 10 años

Escolaridad: 5° grado en una escuela privada.

Contexto del recorte: consultorio privado.

La mamá de Mariano es quien realiza la consulta psicopedagógica cuando él estaba en tercer grado. Finalizada la evaluación, no comenzó el tratamiento psicopedagógico que se había sugerido y es recién un año después que me convocan para conocer a Mariano.

La mamá está preocupada por la letra de su hijo y por su aprendizaje, dado que tiene bajo rendimiento y es muy desorganizado. Cuando pregunto por el diagnóstico anterior, la mamá dice que habían sugerido hacer un tratamiento psicopedagógico basado en un programa y que no les cerró. El papá sostiene que no es muy relevante hacer la consulta que Mariano no es ADD ni nada de eso que está de moda, es como cualquier chico, no tiene nada….

En uno de los primeros encuentros, Mariano elige jugar al “Jodete”. Se inquieta cuando pierde, se levanta de la silla, me grita en la cara cuando gana. Cuando quiero introducir alguna regla propia del juego, la rechaza, se enoja y decide interrumpir el juego. Le pregunto qué pasó, pero se niega a hablar, se tira al piso y dice que así no es, con vos no se puede jugar. Le pregunto cómo juega él, pero no quiere hablar.

A la sesión siguiente trae sus cartas del “Jodete” y dice: Te voy a mostrar cómo se juega. Comienza a jugar, y ante el primer desacuerdo, se enoja y guarda las cartas. Le propongo que me explique las reglas pero se niega: Mejor juguemos a otra cosa.

En el siguiente encuentro, elige nuevamente este juego. Esta vez le digo que tenemos que establecer acuerdos y reglas claras que nos permitan jugar. Para eso le pido que me cuente cómo juega él y, a su vez, le cuento cómo juego. Le propongo escribir las reglas así podremos recordarlas al jugar: me dicta.

- Cuando te quedan dos cartas, decís “jodete”.

- Después de la carta “roba 4” podes tirar una carta.

- Pierde el turno y contra marcha, no se pueden poner cartas encima.

Ahora sí podemos jugar. Cuando surge alguna duda, le propongo leer las reglas del juego, ya que yo “no lo sé”. Busca el instructivo, lee en voz alta y las implementa en el juego.

En otra sesión, mientras jugábamos dice: Estaría bueno que haya una carta que sea “te descartás cuatro cartas”. Le propongo hacer nuevas cartas y agregarlas. Se entusiasma y comienza. Escribe las nuevas cartas proponiendo prendas que solo él comprende: “Mostrar”, “Malas cartas”, “Buenas cartas”. Le digo que no entiendo a qué se refiere y responde que no importa. Cuando queremos jugar incorporando las nuevas reglas advierte que no son claras y que por lo tanto no podemos jugar. Hacemos una lista con las nuevas cartas y él las explicita. Cuando jugamos se da cuenta de que algunas hacen el juego muy fácil y entonces las cambiamos. Las reglas empiezan a cobrar sentido para Mariano, lo ordenan.

Mariano mostraba enojo, bronca frente a la imposibilidad de jugar, sin embargo insistía con este juego, lo cual fue sostenido, propiciando un espacio en el cual poder construir las reglas. Pensamos que las reglas son siempre una construcción del sujeto en tanto las entendemos como sentidos compartidos que hacen posible y regulan las interacciones. El sentido es siempre una construcción del sujeto; no se trata de "respetar" las reglas sino de apropiárselas, de hacer propios los motivos, los sentidos. Se trata de la subjetivación de la regla. A lo largo de los encuentros, Mariano pudo construir un sentido para la regla, pero ese sentido no es sin el otro, es una construcción conjunta. Las reglas son construcciones sociales inherentes a los intercambios lúdicos. Es en la interacción conmigo y a partir de mis intervenciones que Mariano puede construir un sentido y, entonces, jugar.

A partir de allí Mariano puede inventar nuevas reglas e incluso revisarlas y redefinirlas. Aparecen los acuerdos con el otro y la escritura como modo de fijar la regla. Lo que permitió la construcción de la regla fue la posición como psicopedagoga que antes de "hacer respetar las reglas" busca la construcción y apropiación por parte del niño desde una posición de no saber. Más tarde aparecerá la escritura como garantía de saber acerca de las reglas. .

En el trabajo con los padres aparece también algo relacionado con las reglas y el sentido: no pudieron tomar la propuesta de tratamiento que les habían hecho porque no encontraban sentido en el "programa" que les habían ofrecido para su hijo como intervención psicopedagógica. Esperaron un año para poder hacer otra consulta y lo que vienen a buscar es un sentido para el tratamiento. Lo que se ofrece en el tratamiento es la posibilidad de jugar: que se pongan en juego las dificultades de Mariano respecto a una modalidad de relación con la legalidad que hacía obstáculo a su proceso de aprendizaje.

4.3. No quiero casarme: cuando el Juego de la Vida no es juego

Leonora Medina

Edad: 9 años

Escolaridad: 3° grado

Contexto del recorte: Hospital público

Natalia entra al consultorio y mira con atención la caja de El Juego de la Vida que está apoyada en un mueble cerca de la ventana.

N: ¿Ese juego es tuyo?

Psp: Sí.

N: ¿Vos sos rica?

Psp: ¿Por qué me preguntás eso?

N: Porque te compraste ese juego. ¿Podemos jugar?

Comenzamos a armar el tablero de juego y a elegir los colores de los autos. Natalia se entusiasma al ver los elementos que vienen dentro de la caja; arma meticulosamente cada parte mientras realiza comentarios y me pregunta cosas sobre mí. El Juego de la Vida es un juego de recorrido con cierta complejidad. Implica tener en cuenta múltiples variables y la toma de decisiones respecto al recorrido y a las acciones. Por la modalidad de

pensamiento actual de Natalia decido tomar en cuenta solo algunas reglas e ir simplificando el recorrido suprimiendo algunas opciones. Natalia se toma mucho tiempo para organizar el tablero, acomodar todas las piezas. Observa los billetes que tienen números más grandes de los que ella está acostumbrada a manejar. Los leemos juntas. Decidimos que no haya un banquero, si no que a medida que vayamos necesitando entre las dos contemos los billetes y hagamos el reparto de los mismos. Disfruta más del armado y preparación del juego que, más tarde, del desarrollo mismo del juego. Lo que nos interesa ubicar es que lo que solemos llamar "preparación" o "armado" del juego constituye, para muchos chicos y chicas, un espacio de juego que podemos habilitar o no con nuestra intervención.

Comienza el recorrido y en su turno Natalia toma una tarjeta de "carrera profesional" que dice Maestro y rápidamente al leerla afirma con certeza Yo no puedo ser maestra porque soy ADD. Tomo esto y conversamos brevemente al respecto haciendo hincapié en que nadie "es" ADD ya que no es algo que se pueda ser o no ser. Vos sos Natalia. Además le digo que estamos jugando y que entonces podemos ser lo que queramos. Continúa el recorrido hasta que cae en una nueva casilla que se le vuelve un obstáculo: "Te casas". Natalia comienza a angustiarse y se niega a ubicar en su auto un palito más (que representa al marido). Yo no me voy a casar nunca. Yo no quiero casarme, repite con firmeza. Dice algunas cosas respecto a su papá y a su mamá, quienes pelean continuamente y se amenazan mutuamente con divorciarse. Refiere que su madre odia al padre y que ella no quiere saber nada con casarse.

A lo largo del recorrido se presentan diversas situaciones en donde ocurren este tipo de interrupciones: algo de lo real irrumpe, el borde que separa el juego del no-juego se borra y Natalia queda "fuera de juego". Esta es una hipótesis posible. Pero hay otra posibilidad y es que Natalia, a partir de que comienza el desarrollo del Juego de la Vida, no esté jugando. En este caso la hipótesis es que Natalia juega mientras realiza los preparativos y dispone los elementos en el tablero pero luego, cuando comienza a avanzar por "la vida", el juego se acaba: no puede ser maestra porque "tiene ADD", se angustia ante la posibilidad de casarse y reproducir la violencia de la pareja

parental… Lo que estamos planteando es que Natalia no puede entrar al "como sí" que toda escena de juego plantea. El recorrido del Juego de la Vida se presenta con riesgos que no tiene cómo afrontar: elegir una profesión, casarse.

En el mismo sentido podemos leer lo que le pasa cuando la tarjeta que le toca le da la posibilidad de sacarme la casa o le anuncia el nacimiento de un hijo varón. La propuesta de este juego supone la posibilidad de, justamente, elegir la profesión, dejar sin casa al amigo, casarse o tener hijos… y todo ello sin consecuencias, sin riesgos. Si el jugador no acepta la ficción, el juego se torna insoportable: no es juego. El juego demanda entrar y salir de diversos roles; entrar y salir de situaciones ficticias y aceptar cambios constantes. Además, el contrincante debe perder y cada jugador puede tomar decisiones que "perjudiquen" al otro, pero Natalia no puede hacer ninguna elección que suponga una desventaja para mí. Natalia no está jugando: avanza por el recorrido de una vida llena de obstáculos y situaciones que le provocan malestar y la angustian.

4.4. Solo juguemos a este Monopoly: la importancia de leer a qué se juega en cada juego

Micaela Yael Graus

Edad: 9 años

Escolaridad: 4° grado

Contexto: Consulta en Hospital público.

José tiene 9 años y está en 4° grado en una escuela estatal. La familia de José vive en un barrio carenciado y se sustenta a base de su trabajo en su propio taller de costura. Es una familia de bajos recursos económicos.

José ingresa al consultorio. Pareciera estar apesadumbrado.

Psp: Hola, José, ¿qué te pasa? ¿Estás bien?

J: Nada, no te voy a contar.

Psp: Bueno, si después tenés ganas de contarme me avisás.

J: Ya no me hables, solo juguemos a este Monopoly (el juego se encuentra a la vista y José ya lo conocía).

Psp: ¿Querés empezar a ordenar los billetes y ser el banco?

J: No quiero ordenar los billetes, son aburridos (dice en un tono de voz más bajo).

Psp: Leamos primero las reglas para saber cuánta plata se reparte (no lo recordábamos).

J: (Enojado) Ya no quiero más reglas.

Psp: ¿Cómo querés jugar?

J: Voy a hacerlo pero no me hagas hablar, ya no te voy a hablar nunca, ¿oíste? Voy a ordenar esto pero no te voy a hablar.

Psp: Bueno, si no querés hablar...

José se tapa los oídos.

La psicopedagoga comienza a escribir en una hoja preguntas relacionadas con las reglas del juego (¿quién empieza? ¿Cuánta plata te doy?), sin hablar, realiza señas y escribe. José responde de igual manera. Por momentos se enoja, golpea la birome. No quiere que la psicopedagoga lo vea escribir. Comienzan a jugar comunicándose a través de la escritura. José continúa mostrándose enojado pero, aun así, puede comunicarse y jugar.

Cuando está finalizando la sesión, la psicopedagoga dice:

Psp: José, te veo muy enojado y no sé por qué.

J: Me molesta que tengo que tender la cama de mis papás, hacer cosas de la casa, ordenar, lavar los platos y trabajar en el taller. Yo quiero descansar porque trabajo mucho en el taller.

¿A qué estamos jugando? ¿Qué se está jugando?

La pregunta para comenzar a leer esta viñeta es, ¿a qué estamos jugando? Por un lado, tenemos un juego reglado, de caja, “tradicional”, el Monopoly: es la propuesta que realiza la psicopedagoga. Por otro lado, a medida que va

avanzando la escena, nos damos cuenta de que José juega otro juego que va tomando cada vez más fuerza: se trata de la puesta en juego de la escritura: una escritura que al devenir juego no conlleva riesgos y le permite a José expresarse, comunicarse y, sobre todo, ponerse en juego.

A través de la escritura como espacio sin riesgos, José pone en juego su enojo. Ahora bien, este espacio de juego queda habilitado por la intervención de la psicopedagoga que primero da lugar a la producción de José (enojo, silencio) y luego sostiene esa duplicación de espacios, el Monopoly y la escritura. Si ninguno de los dos espacios cae es porque la psicopedagoga los sostiene, libres de riesgo. "Sin riesgo" significa, por ejemplo, que no corrige la escritura aunque "falten letras" o no se corresponda con la regla ortográfica; significa que no responde con un "deber ser" cuando José se niega a leer las reglas o a ordenar los billetes. No apela al "si no seguimos las reglas no se puede jugar ya que, justamente, si se trata de un juego la única regla que no podemos romper es que "es de jugando".

El punto central que nos permite leer, interpretar, esta viñeta es que aquello a lo que estamos jugando no es siempre ni única ni centralmente "el juego de caja". De allí que la pregunta que siempre debe hacerse el profesional sea ¿qué es lo que está poniendo en juego este niño? ¿A qué está jugando?

En este caso, José ponía en juego su enojo, un enojo que al principio no podía expresar, un enojo que no encontraba lugar en la palabra pero que hacia el final de la sesión pudo localizar y transformar en relato: José está enojado porque con "esas reglas" (las reglas de su casa) pierde su lugar de infancia, trabajando en el taller y lavando platos, la infancia se le pierde. Fundamentalmente pierde la posibilidad de jugar, y el juego es productor de infancia. El juego produce al niño. José está enojado por las reglas que le tocaron.

Y aquí es fundamental trabajar sobre los propios prejuicios: lejos de estigmatizar a la familia, la intervención debe pensarse en contexto, esto es, no desde nuestros ideales y prejuicios sino escuchando las diferencias a partir de las condiciones que las producen: la familia de José acude siempre

a sesión, se muestra preocupada y ocupada por la salud de sus hijos tanto en lo que hace a lo biológico como a lo subjetivo. Es, a su vez, una familia con escasos recursos económicos que se gana el sustento con su propio taller y que seguramente, en ocasiones, demanda la colaboración de sus tres hijos en tareas propias de los adultos. Es decir, no se trata de juzgar sino de leer para intervenir.

Entonces, ahora podemos pensar en la intervención: por un lado, como vimos, la psicopedagoga sostiene la escena, tanto la de la escritura como la del Monopoly. Pero fundamentalmente sostiene el encuentro con lo inesperado. Pero no solo sostiene, también propone: con su posición propone un lugar para jugar al silencio, para jugar al enojo. Propone y se corre dando lugar a lo singular y dejando que sea José el que proponga su propio juego. Hace una propuesta pero a la vez soporta la respuesta del niño, quien resignifica su propuesta, la modifica, se la apropia. Esto es posible porque hay una "escucha" del niño, de su producción. La respuesta de José no es leída a partir de su adecuación o no la propuesta de la psicopedagoga sino en su singularidad.

La hipótesis: cuando a José el otro se le presenta con fijeza, muy armado, poco flexible, él no tiene lugar, no encuentra su lugar… su lugar de niño. Se trata de sostener la incertidumbre de saber si se está gestando algo y, en todo caso, de qué se trata. Ese tiempo de espera, de esperar al niño, es una intervención: apostamos a que jugando, ese niño va a producirse en su posibilidad. La hipótesis es que José "se entera" de su enojo en el momento en el que lo enuncia. Y eso es posible porque su enojo se puso en juego… sin riesgos de enojos, castigos, gritos. La psicopedagoga no se mete por el lado de lo imaginario (relaciones yo-tú), no intenta que el niño le cuente, le explique, hable; no intenta comprender inmediatamente lo que pasa ni lo que le pasa a José. Es corriéndose de la pretensión de explicar al otro y localizando la producción del niño en una escena de juego, que el niño entra en ese lugar para jugar su malestar y, más tarde, ya fuera del juego, ponerlo en palabras, lo que constituye un modo de tratamiento del goce.

4.5. Los de la fila de allá: el juego como estrategia para “cambiar de lugar”

Mercedes Calza

Edad: 8 años

Escolaridad: 3° grado

Contexto: Escuela

La siguiente viñeta se desarrolla en una escuela primaria pública, en el contexto de una consulta que se dirige a la maestra de apoyo pedagógico que trabaja junto con los docentes del primer ciclo.

La consulta se refiere a los alumnos Sol, Alma y Javier, de 3° grado, por sus dificultades en el área de matemática, en particular por la comprensión de situaciones problemáticas y la resolución de cálculos mentales.

La primera vez que la docente de apoyo llega al aula, la maestra a cargo del grado señala: A todos los que tienen problemas los senté en la fila de allá. Insiste en que la docente de apoyo debería trabajar con ellos fuera del aula para que puedan ponerse a la par de los demás.

Con respecto a sus dificultades: Sol dice: No me salen los números sola, necesito ayuda siempre y Javier afirma: Me cuesta entender todo.

La docente de apoyo decide proponer a Sol, Alma y Javier un espacio en el que jugarán un juego llamado “El Preso”. Les cuenta que sería bueno que lo

jueguen varias veces porque el objetivo es que en unas semanas ellos puedan enseñarles a jugar a sus compañeros. Los tres se muestran un poco reticentes. La docente, entonces, les propone que prueben el juego para ver si les gusta. Entre todos leen las instrucciones y comienzan a jugar. El objetivo de este juego consiste en cerrar la mayor cantidad de celdas posibles. Cada una de estas celdas contiene un número del 1 al 9 y se cierran según vaya saliendo la suma de estos números en los dados. Por ejemplo, si en los dados sale seis y dos, se puede bajar un número (el ocho), o dos que suman ocho: seis y dos, cinco y tres, siete y uno.

Al cabo de varias partidas fueron jugando y construyendo distintas estrategias, como encerrar, en la medida de que los dados lo permitan, los números altos primero. También descubrieron la posibilidad de encerrar un número o dos. Al respecto Alma dice: Salió el 6, voy a encerrar el 4 y el 2 así me quedan menos para encerrar. Independientemente de que fuera la mejor posibilidad o no (la finalidad del juego es que queden la menor cantidad de "presos" afuera), lo que podemos ubicar como hipótesis es que, a partir de la propuesta, los chicos comienzan a construir conocimientos numéricos y, consecuentemente, a diversificar las estrategias de juego. (En versiones más nuevas, "los presos" han sido sustituidos por animales que se quedan a dormir afuera.)

Después de varios encuentros, la docente les sugiere que ya va siendo momento de llevar el juego al aula para compartirlo con sus compañeros. Los alumnos se organizarían en 3 grupos y cada uno de ellos se ubica en uno de los grupos para explicar cómo jugar. Sol, Javier y Alma se muestran muy seguros en sus explicaciones, comentarios y respondiendo a las preguntas de los compañeros. La actividad se desarrolla armoniosamente y todos la disfrutan.

Lectura: la docente de apoyo propone un espacio de juego como estrategia para cambiar el lugar de estos niños en la representación de su maestra y sus compañeros. El espacio del juego permitió a Alma, Javier y Sol confrontarse con sus dificultades en una zona libre de riesgo: de jugando. La "ventaja" de conocer el juego y haber experimentado con él durante un tiempo considerable con el acompañamiento de un adulto que sugiere,

sanciona, aprueba, alienta, les permitió volver al aula con esa seguridad que se “puso en juego” al explicar a sus compañeros el desarrollo y las reglas del juego.

Nuestra hipótesis es que estos niños que se mostraban silenciosos, inseguros, verbalizando su miedo a equivocarse, no presentaban este modo de ser debido a sus dificultades en el aprendizaje de la matemática sino como consecuencia del lugar asignado por los adultos. Es a partir de este observable que la psicopedagoga no propone ejercicios de matemática ni un juego para que practiquen (aprender jugando, jugar para aprender) sino que su intervención se dirige a la mirada del otro, adultos y pares.

Estos chicos, ubicados contra una pared del aula, casi expulsados de ese espacio por “no saber”, volvieron con un capital simbólico nuevo que provocó un cambio en las representaciones de la docente y del grupo de pares. Ubicados en un nuevo lugar simbólico, pudieron salir de “la fila de la pared” para sentarse junto y entre sus compañeros.

4.6. Te va a pasar algo malo: la construcción de la intervención es a partir de una lectura

María Guarna

Edad: 7 años y 5 meses

Escolaridad: 2° grado en un colegio privado

Contexto: consultorio privado

Si no sabés cómo es, te lo explico, me dice Morena abriendo la caja de El juego de la Oca con entusiasmo. ¿Cuál querés? Yo quiero el rosa, aclara rápidamente sin esperar mi respuesta.

La observo acomodando el tablero sobre la mesa, disponiendo las ocas en el sector de "salida", ansiosa por comenzar el juego. Decido explicarle que es un juego que suelo jugar con otros chicos, así que conozco cómo se juega. Mientras coloco la caja fuera del escritorio para aprovechar el espacio, Morena toma ambas ocas e inicia un diálogo entre ellas:

–¡Hola! ¿Cómo estás?

–Bien, ¿y vos?

–Bien, jijiji.

En este momento se da cuenta que la estoy mirando y sonríe. Entonces pregunto: ¿Quién empieza?

¡Yo!, grita Morena dejando las ocas para agarrar inmediatamente el cubilete. Tira los dados, sale el 4 y hace saltar su oca hasta ese casillero.

Al llegar mi turno, me entrega los dados, tiro y sale el 5. Toma mi oca y avanza hasta el casillero correspondiente.

¡Ay, pero me tocaba a mí mover!, me quejo.

Bueno, pero te ayudé, argumenta sonriendo.

Una vez cada una. Si necesito ayuda, te la pido.

Tira los dados y sale el nueve. Cuenta rápidamente los puntos obtenidos. Tiene que frenar para reiniciar el conteo al percatarse que el ritmo con el que cuenta es más veloz que el movimiento de sus dedos.

¡Nueve! Toma su oca y la hace saltar empezando a contar desde el casillero donde estaba parada.

¿Cómo hiciste? ¿Dónde estabas?, le pregunto. Me muestra y reitera los movimientos.

Pero si contamos así, volvemos a contar un casillero dos veces. Mirá. Le muestro señalando con mis dedos, casillero por casillero sin mover las ocas. Me observa con una expresión que me indica disconformidad.

Lo que pasa es que no te conviene porque avanzas menos lugares así, le explico.

¡Ay, bueno, nena! Toma su oca con desacuerdo y vuelve a contar. La ayudo indicándole dónde estaba e iniciando el conteo con ella.

En otras oportunidades, vuelve a contar sobre el mismo casillero; o recita más rápido que los casilleros que avanza, o sea, no hay correspondencia entre los movimientos y la serie oral. La voy frenando, le pregunto cómo hizo, recito con ella para marcarle el ritmo del conteo haciéndolo coincidir

con los saltos de su oca. Cuando el juego está avanzado, Morena comienza a corregirse sola.

A lo largo del juego intenta cambiar las reglas, con la intención de ganar. La intervención entonces consiste en mirarla con extrañeza, sonriendo. Percibe mi gesto y trata de justificar lo que hizo. Sostengo mi posición de "así no es" pero sin confrontar. En algunas ocasiones me remito al reglamento para verificar y leo en voz alta. Cuando le toca "perder un turno" me dice ¡Mala! Y grita ¡Nooo! cuando la prenda indica que debe volver a la salida. Te va a pasar algo malo, dice cuando ve que voy ganando. Sin embargo, termina aceptando las reglas. Más aún, algo del orden del humor empieza a rodear nuestros desacuerdos que parecen entusiasmarle cada vez más.

¡Gané!, digo sonriendo.

Quiero volver a jugar, responde Morena.

Ya no tenemos más tiempo. La próxima vez que vengas, te doy la revancha.

Morena se levanta, junta sus cosas rápido y sale del consultorio gritando: ¡Ma, María me ganó a la oca!

Vuelve y me saluda estrechando su mano con la mía como buenas contrincantes.

La intervención en dos niveles

Existen momentos en la clínica donde las decisiones que tomamos nos permiten construir nuevos observables, apostar a otras posibilidades y hasta generar cambios en el otro. El tiempo nos demostrará si han sido pertinentes.

Algo de esto es lo que queremos mostrar en este recorte donde las intervenciones se dirigieron a actuar en dos niveles: el de la estructura cognitiva y el de la posición respecto al otro.

Algunos aspectos del juego reglado elegido en esta ocasión, El juego de la Oca, permitieron evaluar los recursos cognitivos y los conocimientos sobre los contenidos matemáticos que Morena había construido hasta ese momento: con qué nivel lógico-matemático contaba y de qué regularidades del sistema de numeración se había apropiado para ir resolviendo las situaciones que se le iban presentando.

La niña logra percibir que la correspondencia que realiza al contar con su dedo los puntos de los dados junto al recitado de la serie no coinciden. Lo mismo le pasa cuando el avance por los casilleros del tablero va más rápido que la serie oral. En su accionar constatamos conductas de automonitoreo: produce y controla su producción realizando ajustes, dando cuenta de la posibilidad de despegarse de la escena y de un nivel de representación de la acción.

Morena cuenta como “uno” aquel casillero en el que su oca se encuentra parada al iniciar sus saltos y la hipótesis es que aún no ha construido la noción de cero. No logra ubicarlo como punto de partida por más que intento brindarle información al respecto. Accede a realizar el conteo como le señalo por el hecho de que la persuado mostrándole su conveniencia, lo que me permite corroborar que está alejada de dicha noción.

Intervengo en el juego con preguntas que apuntan a indagar sobre su sistema de pensamiento, le propongo que me explique, que argumente, que realice un análisis sobre sus movimientos: ¿Cómo hiciste? ¿Dónde estabas? Cuando percibo que mis palabras se le vuelven insuficientes para comprender la situación, intervengo también con mi cuerpo: le muestro, le señalo; para que pueda establecer comparaciones, relacionar, observar las diferencias. Hago uso de mi voz, el ritmo, el tono, las pausas, para ir graduando sus movimientos, para acompañar su recitado numérico, para que ella misma pueda hacer regulaciones luego.

Junto con estas intervenciones y entramadas con ellas, hay otras dirigidas a su posición como jugadora. Morena se ubica como la que controla: dispone, ordena, organiza, hace por el otro (bajo la forma de la ayuda), corriendo al otro de su lugar de jugador, de par, de contrincante.

A lo largo del juego la voy ubicando en un lugar diferente, y para ello sostengo mi posición como jugadora. Le explico que también sé (sobre el juego), que conozco cómo se juega, que tengo experiencia de jugar con otros, me quejo, no me muestro dócil. Le expreso que en el caso de necesitar ayuda, se la pediré. Intento reestablecer mi lugar de jugadora una y otra vez. Apelo al reglamento como terceridad que nos regula a ambas, aceptando las normativas aunque no me favorezcan en el resultado del juego.

Pero lo central es señalar el sentido de estas intervenciones, es decir, la posición desde la que se realizan: no es mi intención ni mi objetivo que aprenda las reglas; no se trata del "respeto" a las reglas, no es un tema de moral o de valores. Si me ubico en ese lugar de resistencia es para devolverla a su lugar y para devolverle su lugar de niña. En función de las hipótesis que voy construyendo, me convierto en alguien que la toma en serio y no soy condescendiente. Mi oposición no la angustia (como pasa con tantos otros niños que ante este tipo de intervenciones se desarman). Su respuesta me orienta: puedo insistir con la estrategia.

Morena se presenta con un semblante de niña segura, poderosa, que puede ir al ataque, me llama "mala", me amenaza con Te va a pasar algo malo. Y se encuentra con que no modifico mi posición, que no consiento a su capricho, que no me someto a sus pautas. Pero estamos jugando y ambas lo sabemos. De allí su regocijo, de allí mi cara de extrañeza pero sonriente cuando hace trampa. De allí su anuncio alegre de ¡Ma… María me ganó a la oca!

Entonces pienso en su situación escolar, su lugar de alumna, en cómo se muestra en el aula con sus docentes. Su posición podría causar malestar en otro que es "atropellado" en su lugar; en otro que podría responder con enojo al grito de ¡Mala! o tomar en serio la amenaza de algo malo. Esta

hipótesis me permite comprender muchas de las cosas que pasan en la escuela, de lo que dice su docente acerca de ella.

¿Por qué respondo de esta manera, desde esta posición? Pues se trata de devolverla a su lugar de niña.

Para el final del juego Morena ya no está tomada por la necesidad de ordenar y controlar al otro. El otro ya no es solo alguien a quien tiene que ayudar, alguien que tiene que someterse a sus reglas, más bien disfruta de haber encontrado un “oponente”. Mi intervención la relaja, se distiende. Deja de ejercer el control y va aceptando lo que la escena de juego nos iba proponiendo. Las intervenciones le permiten entrar en el juego de reglas como una jugadora más.

Indagar en las dos dimensiones (cognitiva y subjetiva), vislumbrar hacia dónde va dirigida cada intervención, nos muestra un horizonte para apostar a una posición subjetiva desde la que Morena pueda ubicarse como sujeto que aprende.

Bibliografía

Aizencang, N. (2003): “La actividad lúdica en las prácticas psicopedagógicas: ¿jugar para aprender o aprender para jugar?”, en Elichiry, N. (comp.), Discusiones actuales en Psicología Educacional, Buenos Aires: JVE.

___ (2005): Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares, Buenos Aires: Manantial.

Atrio, N. (2004): ¿Jugamos... cuándo jugamos? Una mirada articulada de la hora de juego psicopedagógica, Buenos Aires: CIFAP.

De Gainza, P. y Lares, M. (2011): Conversaciones con Jorge Fukelman. Psicoanálisis: Juego e infancia, Buenos Aires: Lumen.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979): Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Buenos Aires: Siglo XXI.

Freud, S. (1993 [1908]) El delirio y los sueños en la “Gradiva” de W. Jensen, y otras obras, en Obras completas, tomo IX, Buenos Aires, Amorrortu.

Gerber, R. (2005): “De juguete a jugador”, en Rozental, A. (comp.), El juego, historia de chicos. Función y eficacia del juego en la cura, Buenos Aires: Noveduc.

Huizinga, J. (1968): Homo Ludens, Buenos Aires: Emecé.

Öfele, M.R. (2002): El juego en psicopedagogía. Disponible online en: <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-equino/juego_en_psicopedagogia.pdf>.

Paín, S. (2008): Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje, Buenos Aires: Nueva Visión.

Piaget, J. (1961): La formación del símbolo en el niño, México: FCE.

Radrizziani Goñi, A.M, y González, A. (1986): El niño y el juego I. Las operaciones infralógicas espaciales y el juego reglado, Buenos Aires: CATARI.

Rodulfo, R. (1993): El niño y el significante, Buenos Aires: Paidós.

Rozental, A. (2005): El juego, historia de chicos. Función y eficacia del juego en la cura, Buenos Aires: Noveduc.

Vigotsky, L. (1988): La formación social de la mente, Barcelona: Paidós.

Winnicott, D. (1972): Realidad y juego, Buenos Aires: Gedisa.

5. Otros juegos. ¿Jugamos a que yo te hablaba por el chat?

María Greco y Leonora Medina

Dentro de la clínica, hoy, nos encontramos con otros modos de jugar propios de la cultura actual. Niños/as y adolescentes se presentan al consultorio con sus teléfonos celulares, computadoras portátiles y otros elementos tecnológicos; entran al consultorio, buscando con la mirada y preguntando ¿No tenés jueguitos acá? Escenas de la vida cotidiana que se ponen en juego en los espacios terapéuticos y nos muestran modalidades de aprendizaje y vinculares que se establecen tanto en la escuela como en los hogares y nos abren preguntas. ¿Utilizamos estos recursos en los procesos diagnósticos y tratamientos? ¿Podemos leer en ellos y en sus usos modalidades de aprendizaje, modalidades relacionales, obstáculos y fortalezas?

Se abren discusiones en los ámbitos profesionales y familiares: “Los chicos ya no juegan”, “No usan la imaginación”, “Juegan solos, no hay lugar para el otro”, “En la escuela les dan esa computadora que solo usan para jugar”.

No podemos negar que estas nuevas formas de jugar protagonizan escenas lúdicas en diferentes ámbitos. Niños/as que en el consultorio juegan con los clásicos bloques de madera a la Wii (consola de videojuegos con controles inalámbricos), o emulan conversaciones de chat con hojas y lápices y algo que actúe de separador en el consultorio para lograr contarle al profesional aquellas cosas que no se animan cara a cara. Padres que intentan regular el comportamiento de los niños Si te portás bien en la escuela te bajo un jueguito en la tablet. Adultos que se muestran pasivos o al margen del contenido o el tipo de juego que los niños/as eligen. Adultos que compiten

de igual a igual con sus hijos en las consolas. Adultos que traen al niño/a consulta porque No se puede concentrar en nada, tiene problemas de atención le hablo y no me escucha, y transcurren toda la sesión mirando sus teléfonos celulares y aparatos electrónicos. Niños/as que quedan por fuera de escenas escolares por no tener cierto juego, cierto teléfono o cierta consola.

La doctora en Ciencias Sociales Carolina Duek (2012) analiza el juego infantil contemporáneo estableciendo una clasificación posible, incluyendo a los medios de comunicación como una variable que impacta fuertemente en nuestra cultura. Es así que distingue entre juegos individuales y los grupales, diferenciando los que tienen objetos de los que no. Incluye entonces a los juegos en línea –a los que se accede a través de una página web-, tomando la clasificación propuesta por Levis de los juegos electrónicos: de combate, simuladores, de estrategia, entre otros. La investigadora afirma que en la actualidad, el juego individual se impone por sobre el grupal (Duek, 2014).

Por otra parte, la autora analiza el lugar de los juegos electrónicos en relación al entretenimiento y aburrimiento, siendo las nuevas tecnologías "un mundo de posibilidades entretenidas que se ajustan a las demandas de los niños y niñas que son construidos en tanto usuarios de esas plataformas" (Duek, 2014: 141). Las múltiples pantallas en los hogares contemporáneos aparecen como una respuesta al aburrimiento.

Como profesionales de la salud y la educación, consideramos que nos queda mucho recorrido por reflexionar al respecto. Nos queda pensar qué lugar tiene el adulto en este mundo virtual en que los niños están inmersos, incluso antes de nacer (con las fotos y publicaciones que sus padres realizan en las diferentes redes sociales casi desde el momento de la concepción), en qué lugar quedan los niños/as frente a la oferta de estos modos actuales que se imponen culturalmente y cómo se configuran las modalidades vinculares y de aprendizaje a partir de ellos. De la posibilidad de leer las representaciones y significaciones que cada una de estas escenas y modalidades conlleva, dependerá el lugar les otorguemos en los

diagnósticos y tratamientos. En este sentido, Carolina Duek (2014: 218) sostiene que:

Las prácticas lúdicas nacen y se desarrollan en contextos específicos con condiciones materiales y simbólicas específicas, y es por eso que pensar en "nuevos" juegos implicaría identificar formas también novedosas de vinculación y de interacción lúdicas. Existen, efectivamente, nuevos soportes y nuevas propuestas en y desde las pantallas disponibles, pero hemos encontrado grandes continuidades no solo en las dinámicas de los juegos, sino también en los sentidos que los jugadores les asignan a sus propias prácticas. El juego contemporáneo es una gran puerta de entrada a la cultura. Pero esa cultura no es algo externo a los sujetos que la hacen, independiente de su voluntad y sus deseos, sino un conjunto de prácticas y de significados que dependen de ellos mismos. Hacemos esa cultura, en suma, también y cada vez que jugamos.

Bibliografía

Duek, C. (2012): “El juego infantil contemporáneo: medios de comunicación, nuevas prácticas y clasificaciones”, en Rev. Bras. Ciênc. Esporte 34(3): 649-664, Florianópolis, julio/septiembre.

___ (2014): Juegos, juguetes y nuevas tecnologías, Buenos Aires: Capital Intelectual.

6. Juego y psicopedagogía. ¿Y si nos proponemos “formalizar” esta relación?

Mabel Del Giúdice

6.1. Resumen

La práctica profesional en psicopedagogía ha ido incluyendo diferentes marcos referenciales que sustentaron y sustentan intervenciones. Específicamente en el uso del juego, la concepción psicoanalítica y la piagetiana han sido fundantes en la formación del campo profesional. Tal vez sea el tiempo de formalizar estos aportes a la luz de investigar su inclusión en la práctica profesional psicopedagógica.

Solo a modo de un pequeño aporte, en este texto hablaremos del juego en sus posibilidades diagnósticas –Hora de Juego– y del uso de juego como posibilidad de evaluar aspectos afectivos y cognitivos. Presentaremos un recorte de teorizaciones de autores influyentes en la constitución del campo de la psicopedagogía, luego haremos una puntuación sobre resultados de investigaciones que estudian los aspectos subjetivos y constructivos a partir del juego. Finalmente, pondremos en cuestión reflexiones que surgen de las investigaciones que podrían abonar la posibilidad de ponernos a investigar en este tema.

6.2. Aportes teóricos de autores influyentes para la psicopedagogía (1)

La práctica profesional en psicopedagogía se ha nutrido de marcos conceptuales, sustentados por la teoría psicoanalítica (Sigmund Freud y Melanie Klein) y por la teoría constructivista, entre otros. En este escrito haremos un recorte para pensar la influencia de algunos desarrollos de las teorías mencionadas, que contribuyeron en la formación de psicopedagogos desde los años 70 y que hoy podemos volver a pensarlos.

El primer punto que presentamos está referido a la Hora de Juego Diagnóstica como técnica psicológica, que se incluye a partir del psicoanálisis de niños/as desde la teoría de Melanie Klein, quien ya desde los primeros tratamientos que realizó a niños/as sostuvo que mediante el juego expresaban "sus fantasías y ansiedades", y que "una precondición para el psicoanálisis de un niño/a es comprender e interpretar las fantasías, sentimientos, ansiedades y experiencias expresadas por el juego o, si las actividades del juego están inhibidas, las causas de la inhibición" (Klein, 1953: 23).

Klein consideró que los juguetes de cada niño/a tenían que ser guardados en cajones individuales que solo él y el analista conocían, "y con ellos su juego, que es el equivalente a las asociaciones del adulto". Sostuvo que en la técnica del juego se utilizaba la interpretación porque uno de los puntos importantes era el análisis de la transferencia.

La variedad de situaciones emocionales que pueden ser expresadas por las actividades del juego son ilimitadas: por ejemplo, sentimientos de frustración y de ser rechazado: celos del padre y de la madre o de hermanos y hermanas; agresividad acompañando esos celos; placer por tener un

compañero y aliado contra los padres; sentimientos de amor y odio hacia un bebé recién nacido o uno que está por nacer, así como la ansiedad resultante, sentimientos de culpa y la urgencia de reparación. También hallamos en el juego del niño/a la repetición de experiencias reales y detalles de la vida de todos los días, frecuentemente entretejidos con sus fantasías (Klein, 1957: 2).

En referencia a la técnica de juego, explica que el niño/a a través de sus juguetes y juegos expresa sus fantasías, sus deseos y sus experiencias de un modo simbólico.

Si deseamos comprender correctamente el juego del niño/a en relación con su conducta total durante la hora del análisis, debemos no sólo desentrañar el significado de cada símbolo separadamente, por claros que ellos sean, sino tener en cuenta todos los mecanismos y formas de representación usados en el trabajo onírico, sin perder de vista jamás la relación de cada factor con la situación social (Klein, 1964: 27).

Siguiendo las formulaciones de la autora citada, la psicoanalista argentina Arminda Aberastury (1971: 14) señaló algunas cuestiones que estaban en discusión para los analistas de niños/as y que tuvieron repercusión en el campo de la psicopedagogía, a saber:

- La esencia del encuadre analítico, como vínculo bipersonal y el secreto del material de las sesiones: cómo sostenerlo en el trabajo, considerando la cuestión de la dependencia infantil. La posición de la autora y otros psicoanalistas en Argentina sostenía la importancia de la inclusión de los padres en el tratamiento.

- El valor de las comunicaciones preverbales, en tanto posible equiparación con la asociación libre del adulto. Aberastury (2007), entre otros, consideró que el juego y el dibujo son un lenguaje preverbal que constituye una forma natural de comunicación en el niño/a, de la misma manera que la palabra del adulto.

- La cuestión del desarrollo de la transferencia en las sesiones psicoanalíticas con niños/as y, más específicamente, la neurosis de transferencia.

La influencia de Melanie Klein en referentes de la psicopedagogía está presente en las enseñanzas de Blanca Tarnopolsky, quien entendía que las técnicas proyectivas permitían

el esclarecimiento de cada caso siempre que se utilicen acompañadas de un estudio exhaustivo del historial, centrándolo en la dinámica de la relación madre-padre-niño/a-hermanos. De este estudio se podrá concluir si el pasaje de la posición esquizoparanoide a la posición depresiva fue realizado, pues es requisito indispensable para el comienzo del pensamiento verbal y de la capacidad de síntesis (Tarnopolsky, 1984: 488).

Otra autora argentina de gran influencia en la formación de la psicopedagogía como práctica profesional es Sara Paín, que en su libro Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje (1982) presenta aspectos técnicos psicopedagógicos, entre los cuales está la Hora de Juego. Sostiene que la actividad lúdica incluye al juego, la imitación y el lenguaje y que el ejercicio de las mismas posibilita el aprendizaje. Pero a su vez, expone que el material que se usa en la técnica diagnóstica mencionada, incluye lo no figurativo:

Para atender al proceso de construcción del símbolo más que a las proyecciones efectuadas sobre un objeto ya determinado por su contenidos. Los datos más importantes a extraer de la sesión que denominamos hora de juego contestan a cuatro aspectos, fundamentos del aprendizaje:

a) distancia de objeto, capacidad de inventario;

b) función simbólica, adecuación significante-significado;

c) organización, construcción de la secuencia;

d) integración, esquema de asimilación (Paín, 1982: 73).

Su postura para la interpretación de la Hora de Juego no desconoce el análisis psicoanalítico del juego, pero trata de encuadrar la técnica en el campo de la psicopedagogía, incluyendo los aportes de interpretación de juego desde Piaget.

Aquí nos interesa recordar que las ideas de los autores evolucionan a la luz de nuevos aportes que utilizan para interpretar las prácticas profesionales. Por ello, enunciaremos la inclusión de formulaciones lacanianas que Paín incluye en la práctica profesional de la psicopedagogía.

En el libro Estructuras inconscientes del pensamiento (1985), Sara Paín analiza las condiciones de compatibilidad de la teoría piagetiana y la teoría freudiana, sosteniendo que ambas dan cuenta, en forma separada, de los ámbitos de la inteligencia y del deseo. Expresa que puede establecerse cierto paralelismo entre la teoría piagetiana y la psicoanalítica porque:

Ambas son teorías estructuralistas:

- La estructura inteligente supone la presencia de esquemas de acción virtuales coordinados por operaciones que tienden a la construcción de

sistemas más equilibrados, propicios para la construcción de la objetividad y coherencia en el mundo.

- La estructura inconsciente simbólica, que actúa por elementos que son ligados en una secuencia de significante a significantes, por medio de los procesos de represión y la repetición, tendiente a la construcción de una subjetividad integrada.

Ambas son teorías genéticas:

- Las estructuras mentales no están dadas de antemano, no se encuentran en el bagaje hereditario, su construcción es diacrónica.

- "El análisis comparativo de la evolución paralela de la estructura cognitiva y de la simbólica nos lleva primeramente al planteo del posible origen común del pensamiento infantil, todavía no diferenciado en las dimensiones de la racionalidad y el deseo, en cuanto la sede de estos sigue siendo el otro. Por otra parte, en tanto las estructuras definitivas se constituyen como independientes, es necesario, en cada momento de la evolución, establecer la mutua influencia de las respectivas transformaciones" (Paín, 1985: 175).

Ambas son teorías del inconsciente:

- La estructura inconsciente, productora del pensamiento, presenta un dominio inteligente y un dominio simbólico, que suponemos común en su origen.

- La estructuración del pensamiento inteligente se realiza fundamentalmente a través de dos operaciones lógicas, la clasificación y la seriación.

- La estructuración del pensamiento simbólico se realiza fundamentalmente a través de operaciones semióticas, la metáfora y metonimia.

- La estructura lógica de base es el agrupamiento, que asegura la reversibilidad de las operaciones a las cuales se remite toda producción de conocimiento.

- La estructura semiótica de base está compuesta por dos significantes culturales, el falo y el Complejo de Edipo, a los cuales se remite toda producción de sentido.

Dada esta pequeña reseña de concepciones de autores altamente significativos en la década del 70 y que incidieron de manera fundamental para introducir modificaciones importantes en la formación de profesionales en psicopedagogía porque explicaron que los problemas en el aprender no podían ser interpretados solo por cuestiones orgánicas, presentaremos los fundamentos y resultados de cuatro investigaciones desarrolladas en Argentina. Dos de corte psicoanalítico y dos referidas al juego desde la concepción constructiva y en el marco escolar –porque no se han ubicado investigaciones en esta última postura en el ámbito clínico.

6.3. Aportes de investigaciones

6.3.1. Investigaciones sostenidas en el marco psicoanalítico kleiniano

A) Ana María Luzzi y Daniela Bardi (2009a), en el marco de UBACyT 2008-2010, realizan una delimitación conceptual del significado otorgado al juego por autores de la Escuela Inglesa de Psicoanálisis, a partir de la obra de Freud. El objetivo principal de la investigación es estudiar, en el marco de una psicoterapia analítica grupal, la relación entre el potencial de juego de los niños y la capacidad de contención emocional de los padres y adultos responsables incluidos en los grupos de orientación. La población estudiada pertenece a sectores de extrema vulnerabilidad psicosocial.

Respecto a la obra de Freud, se agrupan las definiciones en dos períodos. El primero desde el inicio de la obra hasta 1920 y el segundo, a partir de 1920 con Más allá del principio de placer. El primer período coincide con la primera tópica del aparato psíquico. Las investigadoras expresan que podrían afirmar que "para S. Freud el juego de los niños/as está al servicio de la realización de deseos y que la repetición observada en los mismos se vincula directamente con el principio de placer" (Luzzi y Bardi, 2009a: 54). En el segundo período, siguiendo el estudio referido, Freud "ofrece una primera definición: el juego es el modo de trabajo del aparato psíquico en sus prácticas normales más tempranas". Además postula que los niños/as repiten en sus juegos lo que les ha causado una fuerte impresión, descargando la energía insumida en la misma. Las diferencias de las formulaciones entre ambos períodos es que, en el segundo, el juego y el placer no coinciden.

Respecto de la obra de Melanie Klein, señalan que la Dra. Hermine von Hug Helmuth planteó que el psicoanálisis de niños/as debía tener un carácter educativo para liberar al niño/a de sus sufrimientos. Utilizó la técnica de dibujo y ocasionalmente el juego como medio de establecer la comunicación con los niños/as. En tanto, Sophie Morgenstern (1937) estudiaba los cuentos, sueños, dibujos infantiles y muy ocasionalmente el juego, buscando el contenido latente que subyacía al contenido manifiesto. Anna Freud combina las técnicas psicoanalítica y pedagógica para el análisis de niños/as, siendo el juego una técnica auxiliar.

Klein (1953) descubre que aun los niños/as de muy corta edad viven bajo la presión de sentimientos de culpa, que su relación con la realidad es débil y que no puede ofrecer asociaciones verbales suficientes. Las características de la psicología infantil, llevan a la autora a proporcionar las bases de su técnica de juego, a la que homologa a la regla freudiana de la asociación libre. Afirma que el juego produce alivio y placer por la descarga de las fantasías masturbatorias y porque suprime el gasto energético de la represión, liberando las fantasías.

“Cuando se interpreta un juego, sostiene Klein, se debe tener en cuenta el material que el niño/a produce en sesión, su contenido; el modo en que realiza el juego; la razón por la cual cambia de juego o este se detiene; los medios que elige para su representación” (Luzzi y Bardi, 2009: 58). En relación a los púberes, dicen que Klein plantea un aumento de la actividad de la fantasía.

Respecto a la obra de Winnicott: se interesa por el juego de niños/as, entendiendo que es natural y universal; todos los niños/as tienen la capacidad para jugar, y es un indicador de salud mental. Para Winnicott, los niños/as juegan porque obtienen placer, expresan la agresión, controlan la ansiedad, adquieren experiencia y establecen relaciones sociales. Además sostiene que permite la expresión del mundo interno y la interacción con el mundo externo; fundamentalmente, sostiene que el juego es una actividad creadora.

Los resultados de esta primera parte de la investigación bibliográfica realizada por Luzzi y Bardi sintéticamente son:

- El estatuto otorgado al juego, en el psicoanálisis con niños/as, está vinculado con la concepción que tenga el terapeuta acerca del mismo.

- Freud no ha formulado conceptualizaciones acerca del psicoanálisis de niños/as: para él el juego no era interpretable.

- La Escuela Inglesa otorga al juego un lugar central en el análisis de niños/as. El analista de niños/as estará para ser objeto de las identificaciones proyectivas del niño/a. El juego posibilita la elaboración –o no– de las ansiedades primitivas a través del interjuego de identificaciones proyectivas e introyectivas.

- Para Winnicott, el juego es una terapia en sí misma, ya que dentro del contexto psicoanalítico se constituye el gesto espontáneo del niño/a, "que solo se podrá expresar si el analista 'suficientemente bueno' lo posibilita a través de su propia capacidad para jugar, su función de sostén y manejo de las situaciones, y la interpretación oportuna y no intrusiva" (Luzzi y Bardi, 2009: 61).

- La Escuela Francesa lo reconoce como herramienta fundamental, pero allí el juego sufre un desplazamiento respecto de la palabra.

B) Ana María Luzzi y Daniela Bardi (2009b), en el marco de UBACyT de maestría (2) publicaron resultados parciales del análisis cualitativo correspondiente a cinco (5) niños/as y cinco (5) padres en estudio descriptivo sobre juego de niños/as entre 6 y 8 años en el contexto de la psicoterapia psicoanalítica grupal. Este análisis corresponde al trabajo de campo sostenido por las concepciones teóricas referidas en el punto anterior.

Uno de los objetivos de la investigación era estudiar la evolución del juego de los niños/as en psicoterapia e identificar la relación potencial de las producciones lúdicas con las interacciones con el terapeuta y los pares, y con la capacidad de contención emocional de los padres o adultos responsables incluidos en grupos de orientación. (3) El marco teórico que guía la asistencia y la investigación es la Teoría de las Relaciones Objetales que podemos ubicar tanto a partir de Melanie Klein como de otros autores de la Escuela Inglesa de Psicoanálisis como Aberastury, Bion, Winnicott y Meltzer.

Utilizaron registros observacionales textuales de las sesiones de acuerdo con categorías analíticas, códigos y subcódigos del Manual de códigos. Explican que en esta investigación, para el análisis de la capacidad simbólica de los niños/as, seleccionaron las siguientes Familias de códigos: "Tipo de juego", "Tipo de dibujo", "Tipo de verbalización", "Tipo de interacción con el terapeuta" y "Tipo de interacción con los pares". Para el análisis de las sesiones del grupo de orientación a padres o adultos responsables, se seleccionaron: "Temas", "Tipo de verbalizaciones", "Tipo de comentarios sobre el hijo en tratamiento", "Tipo de relación con el hijo en tratamiento" y "Tipo de relación entre pares". En sus conclusiones formulan que se pudo observar la evolución de las producciones simbólicas de los niños/as estudiados, específicamente del juego, durante los doce meses de tratamiento. Por otro lado también observaron los beneficios del proceso psicoterapéutico psicoanalítico obtenidos a partir de la inclusión de los padres o adultos responsables.

6.3.2. Investigaciones sostenidas en el marco teórico constructivista

Las investigaciones que se presentan a continuación se han realizado en el marco de la Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

A) Patricia Sarlé realizó un trabajo de investigación en el marco de la Tesis de Maestría en Didáctica – FFyL– acerca del "juego y la construcción de una didáctica para el nivel inicial". La intención fue comprender cómo aparece el juego en las escuelas infantiles y también poder elaborar categorías interpretativas para avanzar en la construcción de situaciones de buena enseñanza.

En la metodología de investigación plantearon tres dimensiones: epistemológica, de la estrategia general, de las técnicas de recolección y de análisis de la información.

En la dimensión epistemológica se plantearon los interrogantes y los objetivos de trabajo. Tomaron los antecedentes de los postulados teóricos de Froebel, Montessori, Agazzi y Decroli.

El encuadre teórico asumió como supuesto básico que el juego contribuye al desarrollo cognitivo de los niños/as, se sostuvieron en la teoría socio-histórica asumiendo que el juego

es el escenario donde se produce la acción y la representación del conflicto cognitivo, la perturbación responsable del desequilibrio, la permeabilidad frente a los elementos nuevos que asimilar, y el ajuste acomodatorio de las estructura (…). A la vez, es una conducta representativa que se organiza en torno a reglas en un marco social apto para la adquisición de conocimiento (Sarlé, 1999: 41).

Para tomar distancia de las interpretaciones clásicas, utilizaron el concepto de "parecidos de familia" de Wittgenstein (4) para definir los juegos del lenguaje. Siguiendo esta concepción, en el estudio referido distinguieron los diferentes juegos centrando la mirada en ellos y en lo que ocurre en ellos.

Se ubicaron características y propiedades similares, es decir, “parecidos de familia”.

En la dimensión de la estrategia general, la investigación se realizó con un enfoque cualitativo. El abordaje de los objetivos se efectuó en dos etapas. En el primer momento se utilizó un diseño etnográfico y una lógica interpretativa. En la segunda etapa, se aplicó una lógica más deductiva que inductiva. El universo de análisis posible fueron las salas de cinco años de las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. Aplicaron un muestreo intensional y teórico para seleccionar los casos.

Respecto de la dimensión de las técnicas de recolección y análisis de información empírica, también se dividió en dos etapas. En la primera se empleó la observación participante y la entrevista para la reconstrucción cultural de la situación de estudio. Utilizaron el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss. En la segunda etapa trabajaron con alumnos de un profesorado de educación inicial que participaron como parte de su formación de grado.

Como las primeras categorías se refieren a cómo aparece el juego, estudiaron las estructuras didácticas “juego-trabajo”, “juego en rincones”, “juegos diseñados para enseñar contenidos” y “juegos utilizados como recursos para los tiempos de espera o cambio de actividad”. En el segundo grupo de categorías se interesaron por el contexto escolar y analizaron rasgos en relación con las reglas, las transformaciones y las posibilidades que brindaba el juego. En el segundo grupo estudiaron las condiciones que parecen regir al juego en el jardín: permiso de juego, necesidad de compartir con otros y la significación que parecen tener en el jardín algunos niños/as que siempre saben a qué jugar y organizan el juego.

A partir de estos análisis elaboraron cuatro rasgos o parecidos de familia referidos al juego en el contexto escolar: 1) formato del juego; 2) reglas; 3) ambigüedad y transformaciones; 4) condiciones para ser jugador o participar de un juego. También se dedicaron a la intervención del docente en relación al juego en tanto a los modos de intervención del maestro y con aprender a jugar.

B) Noemí Aizencang presenta un estudio realizado con cuarenta docentes de la Provincia de Buenos Aires en el año 2001 y que amplía algunos interrogantes, planeos y reflexiones de su Tesis de Maestría en Didáctica –FFyL– y atendiendo a la actividad lúdica en el marco de las consideraciones docentes como una situación privilegiada de aprendizaje. La investigadora es psicopedagoga, y su interés estuvo centrado en las condiciones y prácticas de aprendizaje alternativas para quienes muestran dificultades para aprender en la escuela. Su marco referencial presenta el juego como actividad cultural y se sostiene en desarrollos de la teoría piagetiana y socio-histórica. En esta última ubica la unidad de análisis para analizar la actividad lúdica en el contexto escolar y desde ahí ubicar la inserción del juego en la escuela y las características particulares que lo lúdico asume en el marco de situaciones pedagógicas.

El objetivo de investigación fue el abordaje de las concepciones docentes desde un enfoque socio constructivista y en la perspectiva de teorías implícitas, atendiendo a las intervenciones entre lo social y lo individual y a los escenarios culturales para la construcción de conocimiento. Es un estudio exploratorio. Se aplicaron entrevistas diseñadas sobre la base de cuatro ejes: la caracterización de la actividad lúdica en la escuela, la deseabilidad y viabilidad de lo lúdico en la escuela, la relación juego/aprendizaje y la dirección del juego-trabajo escolar. La muestra estuvo constituida por cuarenta docentes de primer ciclo, de escuelas primarias de gestión estatal de Quilmes y Avellaneda (Provincia de Buenos Aires) donde asisten alumnos de sectores medios y bajos.

Los resultados obtenidos permitieron encontrar que los docentes conciben como deseable la inclusión de juegos en sus aulas por la posibilidad de favorecer el aprendizaje en los alumnos, porque despierta el interés, promueve la participación y la interacción entre pares, y permite incluir a los alumnos con dificultades en otras propuestas; también otorga la posibilidad de flexibilizar algunas de las condiciones características de la actividad escolar, y evitar la rutinización y la sensación de evaluación, y la posibilidad de promover la apropiación de hábitos sociales. Encontraron

que la mayoría de las docentes entrevistadas consideraron que los juegos que proponen en sus clases guardan distancia con respecto a lo que los alumnos eligen fuera de la escuela. Se pudo ubicar que las maestras expresaron que existen problemas vinculados a la organización del trabajo escolar que incidirían en las posibilidades de jugar en las aulas. En tanto las relaciones entre el juego, el aprendizaje y las instancias de trabajo escolar se pudieron encontrar los aspectos lúdicos señalados por las entrevistadas que son

las propuestas de trabajo presentadas como un juego, la instalación de una situación imaginaria, la apertura a una actividad de exploración y descubrimiento por parte de los alumnos, el guardar un carácter grupal y generalmente competitivo, el verse orientada por fines pedagógicos predominantemente implícitos (Aizencang, 2005: 137).

6.4. Conclusiones preliminares

Hemos presentado un recorte de los fundamentos de la Hora de Juego diagnóstica, que utilizó Melanie Klein en el psicoanálisis de niños/as, los aportes de Arminda Aberastury, mencionamos a Blanca Tarnopolsky, licenciada en Ciencias de la Educación que se sostuvo en el marco teórico kleiniano para intervenir en el campo de la psicopedagogía y, finalmente, la concepción de Sara Paín, que desde la teoría psicoanalítica freudiana y la teoría piagetiana propone otra modalidad de análisis de la técnica mencionada. Este breve punteo aspira a centrar la mirada en los indicadores que las autoras presentan para analizar las producciones de juego en niños/as en el marco del diagnóstico.

Continuamos con el breve desarrollo y presentación de resultados de investigaciones llevadas a cabo en el marco de la Universidad de Buenos Aires. Las dos primeras realizadas por psicólogas que muestran la continuidad del proceso investigativo con una delimitación conceptual del juego de la teoría kleiniana y la segunda parte, los resultados parciales de un estudio descriptivo sobre juego de niños/as entre 6 y 8 años –pertenecientes a sectores vulnerables– en el contexto de la psicoterapia psicoanalítica grupal.

Las otras dos investigaciones corresponden a una pedagoga y a una psicopedagoga. Ambas realizaron los estudios correspondientes en el marco escolar, la primera en relación al juego y la construcción de una didáctica para el nivel inicial, y la segunda la utilización del juego como estrategia de aprendizaje.

La intencionalidad en esta selección de las investigaciones presentadas es resaltar la presentación de categorías de análisis que no se desprenden directamente del marco referencial, sino que requieren de la construcción

específica de las mismas sostenidas desde la metodología de la investigación y que buscan la producción teórica.

La influencia de nuevas interpretaciones de teorías psicológicas, tanto en el campo psicoanalítico como en el cognitivo, y el valor y necesidad de la práctica profesional en sí misma, han producido modificaciones en la constitución del marco referencial de la psicopedagogía como profesión. Es aceptado que existen distintas modalidades de intervención en las prácticas de diagnóstico y de tratamiento. Algunas posturas aplican técnicas o instrumentos diagnósticos para evaluar la condición de dificultad o problema en el aprendizaje de un niño/a y/o adolescente, y otras plantean el análisis de las producciones del paciente y sus padres a lo largo de las entrevistas diagnósticas para plantear hipótesis acerca de lo que puede afectar el aprendizaje escolar del sujeto por el que se consulta.

Asumimos que la producción de teoría psicopedagógica requiere situar la posición teórica con la que se conceptualiza el aprendizaje, que es el foco de intervención que distingue a las prácticas psicopedagógicas de otras profesiones.

En este libro sostenemos que la psicopedagogía se ocupa del niño/a y/o adolescente en su condición de alumno, que presenta un problema en el aprendizaje. La consulta psicopedagógica se realiza mayoritariamente por cuestiones que la escuela señala como problema “de” aprendizaje. Así, se torna necesario analizar en el proceso diagnóstico los conocimientos impartidos en la escuela, específicamente los contenidos escolares que tienen su formalización y una lógica académica transmitida por el docente. En la enseñanza de contenidos se produce una transformación de los conceptos, dentro de la triangularidad interactiva que se establece en el aula. Este entramado tiene efectos en la subjetividad del alumno, que a su vez impactan en las marcas que el discurso parental ha producido en el niño/a y/o adolescente, por lo que el diagnóstico psicopedagógico no se efectiviza en una forma o formato único y universal, sino que trata de conocer al niño/a y/o adolescente por sus producciones lúdicas, gráficas y discursivas, a partir de la construcción de observables.

Esta construcción de observables clínicos se centrará en el análisis de las producciones de los niños/as relativas a los objetos de conocimiento impartidos en la escuela, y de los procesos mentales que los niños/as realizan para responder a nuestras propuestas (Filidoro, 2008). Es importante destacar que la reflexión en el diagnóstico se da en tres tiempos lógicos que no se ordenan en una secuencia temporal, sino que están imbricados en un modelo de pensar la clínica. En un primer tiempo se trata de "ubicar datos" que no son extraídos directamente de la realidad, sino construidos por la interpretación del profesional a partir de sus conceptualizaciones, sus conocimientos y sus referencias clínicas y teóricas. El segundo tiempo corresponde al establecimiento/inferencia de relaciones. Por último, en el tercer tiempo, el nivel de las configuraciones que permiten construir nuevos observables, y así "en este entramado que estamos tejiendo vamos a 'ver' lo que hasta ahora nos había permanecido oculto" (Filidoro, 2008).

A modo de pensar la historicidad de conceptualizaciones en clave de un pensamiento investigativo, podemos señalar un antecedente de esta postura que piensa en los observables de la clínica y que fue introducido por Evelyn Levy en el marco del Congreso de Homenaje al Centenario del Nacimiento de Jean Piaget, organizado en 1996 por la Universidad de Buenos Aires:

Nuestra práctica clínica ha producido observables que nos permitieron descubrir la existencia de: a) una incidencia recíproca entre las intervenciones sobre los procesos psíquicos instituyentes, los procesos cognitivos y neuropsicológicos y, b) una incidencia recíproca entre los diferentes ámbitos y procesos cognoscitivos infantiles, tanto espontánea como por efecto de nuestra intervención. Nos referimos a ambos a partir de la clínica infantil en patología del desarrollo de origen neuropsicológico y/o por dificultades en la estructuración psíquica.

Queremos destacar que los procesos de razonamiento descubiertos en niños/as con patologías del desarrollo se constatan también en niños/as normales... (Levy, 2001: 295).

Nos queda seguir pensando y trabajando en la posibilidad de fundamentar de manera más precisa un proyecto de investigación. En este capítulo solo pretendimos interrogarnos sobre cuestiones que surgen de algunas investigaciones. Se trata de una indagación bibliográfica incompleta que, esperamos, seguir enriqueciendo.

Bibliografía

Aberastury, A. (2007): El niños y sus juegos, Buenos Aires: Paidós.

Aizencang, N. (2005): Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares, Buenos Aires: Manantial.

Filidoro, N. (2008): Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares. La lectura, Buenos Aires: Biblos.

Klein, M. (1953): "La técnica psicoanalítica del juego: su historia y significado", en Klein, M. Heimann, P. y Money-Kyrle, R.E., Nuevas lecciones del psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós, pp. 21-39.

___ (1964): "Fundamentos psicológicos del análisis del niño/a", en El psicoanálisis de niños/as, 2da edición Buenos Aires, Horme, pp. 21-33.

Levy, E. (2001): "Posibles implicancias recíprocas entre Psicología Genética y clínica psicopedagógica. Estrategias y procedimientos clínicos", en Castorina, J.A. (comp.), Desarrollos y problemas en Psicología Genética, Buenos Aires: Eudeba.

Luzzi, A.M. y Bardi, D.C (2009a): "Conceptualización psicoanalítica acerca del juego de los niños/as. Punto de partida para una investigación empírica en psicoterapia". Facultad de Psicología, UBA. Secretaría de Investigaciones. Anuario de Investigaciones, vol. XVI, pp. 53-63.

___ (2009b): "Investigación sobre el juego en el contexto de la psicoterapia psicoanalítica grupal de niños/as en condiciones de extrema vulnerabilidad psicosocial". Disponible online en: <sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/17254>.

Meltzer, D. (1978): Desarrollo kleiniano, Buenos Aires: Spatia.

Morgenstern, S. (1937): Psychanalyse infantile: Symbolisme et valeur clinique de creations imaginatives chez l'enfant, París: Denoël.

Paín, S. (1982): Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje, Buenos Aires: Nueva Visión.

___ (1985): Estructuras inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia, Buenos Aires: Nueva Visión.

Sarlé, P. (1999): "El juego y la construcción de una didáctica para el nivel inicial", en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, IICE, año VII, Nº15, pp. 38-46.

Tarnopolsky, B. (1984): "Las técnicas proyectivas en el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje", en Siquier de Ocampo, M. y otros, Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico, Buenos Aires: Nueva Visión.

Winnicott, D. (1972): Realidad y juego, Buenos Aires: Gedisa.

---

1. Se encontrará en esta publicación un marco referencial sustentando distintos aportes teóricos sobre juego.

2. Esta investigación se incluye en el proyecto marco "Cambio psíquico de niños/as en psicoterapia psicoanalítica y capacidad de contención emocional de los adultos responsables y de los educadores" (UBACyT, Programación 2008- 2010, Directora: Ana María Luzzi).

3. El trabajo de campo se efectúa en el Servicio Psicología Clínica de Niños (SPCN) dependiente de la Segunda Cátedra de Psicoanálisis: Escuela Inglesa, ubicado en regional Sur de UBA.

4. Los “parecidos de familia” son, según Wittgenstein, una red de semejanzas que se superponen y entrecruzan y forman una familia. Son el resultado de actividades que denomina juegos del lenguaje.

Las autoras

Norma Filidoro. Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Mg. en Psicopedagogía Clínica (Univ. de León). Miembro de las Fundaciones Cisam y Fepi. Supervisora de Equipos de Psicopedagogía de Residencia Hospitalaria, GCABA. Docente Regular de la UBA a cargo de la cátedra Teoría y Técnica del Diagnóstico.

normafilidoro@gmail.com

Corina Serra. Lic. en Psicopedagogía (USAL). Psicopedagoga de planta del CeSAC N°31 y ex residente de Psicopedagogía del CeSAC N°13, Hospital Dr. Parmenio Piñero, GCABA. Adscripta a la cátedra Teoría y Técnica del Diagnóstico, FFyL-UBA.

serracorina@gmail.com

Vanesa Levit. Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Lic. en Psicopedagogía (Univ. de Morón). Ex residente de Psicopedagogía del CeSAC N°13, Hospital Dr. Parmenio Piñero, GCABA. Adscripta a la cátedra Teoría y Técnica del Diagnóstico (2014-2016), FFyL-UBA. Prosecretaria Académica de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, UCES.

vanesalevit@hotmail.com

Mabel Del Giúdice. Lic. en Psicopedagogía. Mg. en Psicología Educacional (UBA). Coordinadora y docente del Profesorado Superior

en Ciencias de la Educación, del Instituto Santa Ana y San Joaquín. Docente regular de la UBA en la materia Teoría y Técnica del Diagnóstico.

madegiu52@gmail.com

Susana Mantegazza. Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (UBA). Especialista en Orientación (UNTreF). Ex Concurrente de Psicopedagogía del Hospital Durand. Adscripta en Teoría y Técnica del Diagnóstico, FFyL-UBA. Docente en Ciencias de la Educación y del Programa de Orientación (FFyL-UBA), Psicopedagogía (UCP) y Asesora Pedagógica (UCES).

susana.mantegazza@gmail.com

Bárbara Pereyra. Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Ex residente y jefa de residentes del Equipo de Psicopedagogía del Hospital Durand, GCABA. Adscripta a las cátedras Teoría y Técnica del Diagnóstico (2014-2018) y Teoría y Técnica de la Asistencia Psicopedagógica, FFyL-UBA (2017-2019). Miembro de Fundación Cisam y Construyendo.

lic.barbarapereyra@gmail.com

Marcela Mas. Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Ex residente y jefa de residentes del Equipo de Psicopedagogía del CeSAC N°13, Hospital Piñero, GCABA. Adscripta de la cátedra de Teoría y Técnica del Diagnóstico, FFyL-UBA (2014-2016). Miembro de Fundación FEPI. Miembro de Equipo Interdisciplinario en Escuela Especial Instituto Ayelén, CABA.

marcelaadrianamas@gmail.com

María Magdalena Muscolino. Licenciada en Psicopedagogía (CAECE). Ex residente y jefa de residentes de Psicopedagogía del Hospital de Niños Dr. Ricardo Gutiérrez. Adscripta de la cátedra de Teoría y Técnica del Diagnóstico, FFyL-UBA (2014-2016). Miembro de Fundación Feducar. Psicopedagoga de planta del Hospital de Pediatría SAMIC Prof. Dr. J. Garrahan.

magda.muscolino@gmail.com

Andrea Mokaniuk. Licenciada en Psicopedagogía (USAL). Profesora en Educación Inicial, ISPEI Sara Eccleston. Ex residente y jefa de residentes del Equipo de Psicopedagogía del CeSAC N°13, Hospital Dr. Parmenio Piñero, GCABA. Adscripta de la cátedra de Teoría y Técnica del Diagnóstico, FFyL-UBA (2016-2018).

andrea_mokaniuk@yahoo.com.ar

Mercedes Calza. Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Lic. en Psicopedagogía (CAECE). Profesora de Educación Primaria por el ENS N°2 Mariano Acosta. Adscripta de la cátedra Teoría y Técnica del Diagnóstico (2015-2017), FFyL-UBA. Docente de grado en Escuela Integral Interdisciplinaria N°8 GCABA.

mercedescalza@gmail.com

María Greco. Lic. en Psicopedagogía (UCA). Profesora en Educación Primaria, Instituto Pedro Poveda. Ex residente y jefa de residentes del Equipo de Psicopedagogía del CeSAC Nº10, Hospital Dr. J.M. Penna, GCABA. Adscripta a la cátedra Teoría y Técnica del Diagnóstico,

FFyL-UBA (2015-2017). Docente del Nivel Superior, Instituto P. Poveda.

mariagreco86@gmail.com

María Guarna. Licenciada en Psicopedagogía (UMSA). Profesora de Enseñanza Primaria, Ntra. Sra. de la Misericordia. Ex residente y jefa de residentes del Equipo de Psicopedagogía del CeSAC N°13 Hospital Dr. P. Piñero, GCABA. Adscripta a la cátedra Teoría y Técnica del Diagnóstico (2016-2018), FFyL-UBA. Miembro de Equipos de Orientación Escolar en escuelas de gestión privada, CABA.

mariabguarna@gmail.com

Leonora Medina. Lic. en Psicopedagogía (USAL). Lic. en Psicología (USAL). Ex residente del Equipo de Psicopedagogía del Hospital Vélez Sarsfield. Adscripta en la cátedra Teoría y Técnica del Diagnóstico (2015-2017), FFyL-UBA. Integrante en Equipo de Orientación Escolar en niveles inicial y primario.

leonoraemedina@gmail.com

Micaela Graus. Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (UBA). Lic. en Psicopedagogía (Univ. de Morón). Ex concurrente del Equipo de Psicopedagogía del Hospital General de Agudos Dr. T. Álvarez, GCABA. Adscripta de la cátedra Teoría y Técnica del Diagnóstico (2016-2017), FFyL-UBA. Coordinadora Pedagógica General en el Colegio R. José Caro.

micaelagraus@gmail.com